

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

***Estudio sobre innovación educativa en
universidades catalanas mediante el
aprendizaje basado en problemas y en
proyectos***

M.Dolores Bernabeu Tamayo

Tesis doctoral dirigida por la doctora Marina Tomás Folch.

Bellaterra, Diciembre de 2009

***Estudio sobre innovación educativa en
universidades catalanas mediante el
aprendizaje basado en problemas y en
proyectos***

M.Dolores Bernabeu Tamayo

A la meva família

AGRADECIMIENTOS

Resulta satisfactorio llegar a este momento, porque si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte de la autora y su directora de tesis, significa que ésta ha llegado a su fin y por lo tanto un momento para reflexionar sobre todo el camino andado desde sus inicios y sobre las personas que me han acompañado durante él.

Por eso quiero mostrar mi agradecimiento a todos y cada uno de ellos.

En primer lugar agradezco al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, por aceptarme en sus cursos de doctorado y a sus profesores, al Dr. Joaquín Gairín, Dr. Joan Rué, Dr. Esteve Pont, Dr. Antoni Navio, Dra. Jesús Comellas, Dra. M. Llúisa Fabra, Dr. Montané por todo lo que me aportaron sobre el mundo de la educación.

Agradezco también a la Dra. Carme Armengol y al Dr. José Tejada por sus consejos y aliento en mis inicios de esta actividad investigadora.

Quiero mostrar mi más sincero reconocimiento y gratitud por su acogida, su apoyo constante, sus aportaciones a mi formación y por considerarme un miembro más, al grupo CCUC con la Dra. Marina Tomás a la cabeza de ese magnifico grupo de investigación, a la entrañable Dra. Nuria Borrell, la Dra. Mónica Feixes, el Dr. Diego Castro y la Dra. Mariana Fuentes.

A mis compañeras de trabajo, sin las cuales no habríamos llevado a cabo la innovación curricular en nuestro centro, por su entusiasmo en todo el proceso, las profesoras Rosa M. Torrens, Maria Cónsul, Laura Montenegro, Teresa Carulla, Josefina Fornos, Tina Zapico, Manel Quintanilla, Pilar Llompart, M. Dolors Juanola, Rafaela Blanco,

Enriqueta Bernaus, Antonia Arreciado y Araceli Fernández (+), a las profesoras que se incorporaron más tarde y que han seguido con el mismo entusiasmo que las anteriores, Olga Vers, Sabi San Rafael, Carmen Bono, Maria Feijoo, Maribel Fernández y Paola Galbany. Asimismo al personal de Administración y Servicios, Cristina Sitjà, Begoña Martínez, Esther Batista, Blanca García, Josep Maria Causadias, Manuel Ortiz y muy especialmente a la secretaria de dirección Conxi Cabezas, por su amistad y por alentarme a continuar adelante con esta tesis.

A mis compañeros y amigos del doctorado y especialmente a Roberto Canales, por compartir los momentos de dudas e incertidumbres, pero también por su ayuda, estímulo y apoyo al trabajo de investigación.

Agradezco a todos los centros y profesores que han formado parte de esta investigación y especialmente a sus promotores, Dr. Toni Font, Dr. Jordi Bará, Dr. Miquel Valero y Dr. Josep Baños su predisposición y facilidades para las entrevistas y focus grup.

Un agradecimiento especial al Dr. Luís Branda, por su generosidad al haber compartido conmigo todo su saber, que es amplio y profundo, por despertar mi curiosidad y por su constante acompañamiento.

A mi familia, a mis hijos Miquel y Mireia, por estar ahí y darme vuestro apoyo. A Miquel, mi esposo, por ser la persona que ha compartido el mayor tiempo a mi lado, por comprender la importancia que para mí ha representado el poder realizar esta tesis y por aceptar el tiempo que le he robado. Llego al final de esta tesis por su apoyo y por sus críticos comentarios, gracias por todo.

Y finalmente un agradecimiento especial por la colaboración, paciencia

y apoyo brindados, a la Dra. Marina Tomás directora de esta tesis, pero
sobretudo por esa amistad que me ha brindado, por aconsejarme siempre, por darme su ayuda cuando más lo necesitaba y por escucharme. Durante todos estos años han sido muchas las horas que hemos compartido, muchas la dudas surgidas y muchas las horas de paciencia que ha tenido conmigo a cualquier hora y momento. Gracias por tu ayuda y amistad, por tus consejos y por despertar en mí el interés por la investigación.

INDICE GENERAL

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	8
1. LAS ORGANIZACIONES Y LA CULTURA DEL CAMBIO	9
1.1 Las organizaciones	10
1.2 Cultura institucional y dinámica de cambio en la Universidad.	19
2. LA INNOVACIÓN	22
2.1 Concepto	22
2.2 Innovación y cambio en la educación	31
2.3 Innovación en el proceso educativo	34
2.4 La cultura innovadora en la Universidad	36
2.5 Formación docente e innovación educativa	39
2.6 Estrategias para el cambio	40
2.7 Resistencias al cambio	42
2.7.1 Formas primarias de resistencias al cambio	45
2.7.2 Tipos de resistencias al cambio	45
3. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO	48
3.1 Constructivismo	50
3.2 Perspectiva Piagetiana	53
3.3 Perspectiva Vigotskyana	57
3.4 Aprendizaje significativo de Ausubel	64
3.5 Perspectiva constructivista de Coll	67
4. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	70
4.1 El docente y el discente en el ABP	73
4.2 Elementos esenciales para la aplicación del ABP	75
4.2.1 Las competencias y los objetivos	75
4.2.2 Las situaciones/problema	76
4.2.3 La evaluación	77
4.3 Dinámica en el grupo ABP	78
4.3.1 Presentación de una situación/problema	78
4.3.2 Desarrollo de un plan de trabajo	80
4.3.3 Aplicación del aprendizaje	80
4.3.4 Evaluación	81

5. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	82
5.1 Características	83
5.2 Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos	84
5.2.1 El proceso del trabajo de proyecto	85
5.2.2 Análisis del problema	86
5.2.3 Resolución del problema	86
5.3 Los Objetivos	87
5.4 Los docentes	88
5.5 La evaluación	89
5.6 Ventajas y desventajas	90
5.7 Similitudes y diferencias entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas	92
6. DIMENSIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS INNOVACIONES	96
6.1 Origen de la innovación	98
6.2 Liderazgo	100
6.3 Fases y estrategias	105
6.4 Valores que sustentan de la innovación	112
6.5 Resistencias y obstáculos	114
6.6 Impacto	119
6.7 Financiación	121
III. MARCO PRÁCTICO	124
7. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	125
7.1 Justificación e interés del estudio	125
7.2 Objetivos	127
7.3 Plan de trabajo	128
8. DISEÑO DEL ESTUDIO	132
8.1 Estudio de casos	134
8.2 Validez y Confiabilidad	137
8.3 Criterio y selección de los casos	139
9. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO	141
9.1 Instrumentos	141
9.1.1 Técnicas de recogida de información	142
9.1.2 La entrevista	143
9.1.2.1 Guión de la entrevista	145
9.1.3 Focus grup	147
9.1.3.1 Guión Focus grup	151
9.2 Población y sujetos de la muestra	152
9.2.1 Determinación de la muestra	152
9.2.2 Descripción de los informantes	153

9.3 Descripción de los casos	155
9.3.1 Caso 1	155
9.3.2 Caso 2	160
9.3.3 Caso 3	165
9.3.4 Caso 4	171
9.4 Tratamiento de la información	178
9.4.1 Recopilación y tratamiento de la información	178
9.4.2 Consideraciones previas.	179
9.4.3 Descripción y categorización de las	180
dimensiones	
9.4.3.1 Dimensión 1. Origen	181
9.4.3.2 Dimensión 2. Valores	181
9.4.3.3 Dimensión 3. Liderazgo	182
9.2.3.4 Dimensión 4. Fases y Estrategias	182
9.4.3.5 Dimensión 5. Resistencias u	183
obstáculos	
9.4.3.6 Dimensión 6. Impacto	184
9.4.3.7 Dimensión 7. Financiación	184
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	185
10.1 Respecto a los casos estudiados	185
10.1.1 Caso 1	185
10.1.2 Caso 2	198
10.1.3 Caso 3	215
10.1.4 Caso 4	237
10.2 Respecto a las dimensiones	253
10.2.1 Respecto la dimensión Origen	253
Resumen	259
10.2.2 Respecto la dimensión Liderazgo	259
Resumen	269
10.2.3 Respecto la dimensión Fases y Estrategias	270
Resumen	287
10.2.4 Respecto la dimensión Valores	288
Resumen	295
10.2.5 Respecto la dimensión Resistencias y	295
Obstáculos	

Resumen	309
10.2.6 Respecto la dimensión Impacto	310
Resumen	319
10.2.7 Respecto la dimensión Financiación	320
Resumen	326
V. CONCLUSIONES	327
11. DISCUSIÓN	328
11.1 Respecto a los casos analizados	328
11.2 Respecto a las dimensiones utilizadas	336
12. CONCLUSIONES	342
12.1 Generales	342
12.2 En función de los objetivos	342
13. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	348
13.1 Limitaciones de la investigación	348
13.2 Sugerencias para futuras investigaciones	350
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	353

INDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

INDICE DE CUADROS

Cuadro 7.1 Temporización	130
--------------------------	-----

INDICE DE FIGURAS

Marco teórico:

Figura 2.1 Resistencias al cambio	44
Figura 3.1 Modelo cognoscitivo De Piaget.	57
Figura 3.2 Modelo de Construcción Social de Vygosky	63
Figura 3.3 Modelo del aprendizaje significativo de Ausubel.	67
Figura 4.1 Ciclo de la exploración en el grupo tutorial	80

INDICE DE TABLAS

Marco teórico:

Tabla 1.1 Manifestaciones culturales en la universidad.	18
Tabla 5.1 Principios del trabajo de proyecto basado en problemas.	86

Marco práctico

Tabla 8.1 Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa de Strauss	133
Tabla 8.2 Utilización del estudio de caso	137
Tabla 8.3 Construcción de la validez en el estudio de casos	138
Tabla 8.4 Representatividad de los casos de estudio	139
Tabla 9.1 Técnicas de recogida de datos	141
Tabla 9.2 Características de la entrevista	145
Tabla 9.3 Guía para la entrevista	147
Tabla 9.4 Guión del Focus Group	152
Tabla 9.5 Codificación de la muestra	156

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a directora del centro de la innovación 1	377
Anexo 2. Entrevista a jefe estudios de la innovación 1	389
Anexo 3. Entrevista a asesor de la innovación 1	402
Anexo 4. Focus grup a docentes de la innovación 1	419
Anexo 5. Entrevista a director del centro de la innovación 2	438
Anexo 6. Entrevista a director continuador de la innovación 2	446
Anexo 7. Focus grup a docentes de la innovación 2	461
Anexo 8. Entrevista a vicerrector de la universidad de la innovación 3	482
Anexo 9. Entrevista a docente de la innovación 3	498
Anexo 10. Entrevista a docente de la innovación 3	505
Anexo 11. Entrevista a director del departamento de la innovación 4	517
Anexo 12. Focus grup a docentes de la innovación 4	527

I. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La esencia del cambio

*Todo salto hacia adelante toda oportunidad de crecimiento supone un cambio, y todo cambio lleva consigo un riesgo. Riesgo, como el que supone para las flores el brotar en primavera: el riesgo a una helada, el riesgo a marchitar, el riesgo a ser arrancada de su tallo... Existen más de mil razones para no crecer, pero... **¿Acaso las flores en primavera renuncian a brillar con todo su esplendor por el riesgo que eso entraña?***

Las instituciones universitarias españolas han experimentado una notable transformación en las últimas décadas. Hay que señalar en particular el espectacular incremento cuantitativo de la investigación científica y tecnológica, así como su importante mejora cualitativa en términos de rigor, innovación y vinculación con líneas y programas de investigación internacionales de primera línea. Pese a ello, subsisten problemas importantes relativos a la formación didáctica de los profesores, la innovación pedagógica en las aulas universitarias, el rendimiento y la motivación del alumnado, la conexión de la investigación con las necesidades sociales, entre otras y al mismo tiempo emergen otros derivados de:

- ❖ Necesidades del entorno de diversos órdenes: legal, de necesidades del mercado, comparativas con otros países o continentes,... la necesidad de la colaboración Universidad y empresa para el desarrollo de la sociedad y de las empresas en general (ver Universities and regional development in the knowledge society, Cátedra UNESCO de Gestió de l'Ensenyament Superior. UPC Nov. 2001 o Universitats i desenvolupament regional UPC Oc. 2002,...)

- ❖ Necesidades internas que representan un autoconvencimiento de las disfunciones a las que está sometida la propia organización donde uno pertenece. Estas necesidades internas a su vez pueden ser percibidas por los directivos, es decir por aquellos que tienen una responsabilidad de grupos o por el profesorado. En este segundo caso la situación es obviamente diferente si el profesorado comparte mayoritariamente esta sensación o si sólo es una pequeña parte del colectivo.

Como consecuencia de ello la universidad vive un gran proceso de cambio, y aunque, no es el primero por el que pasa, sí presenta ciertos rasgos diferenciales con respecto a otros. A saber:

- La tecnología, los instrumentos informáticos y el acceso y exceso de información.
- El aumento progresivo de estudiantes que acceden a la Universidad
- El tipo de formación que reciben los estudiantes no universitarios
- La creciente necesidad de formación continua y diversificada.
- La transformación de la función docente.
- Nuevas maneras de entender la gestión y el gobierno de las universidades.
- La necesidad de la realización de investigaciones cada vez más multidisciplinares y grupales.

Estos cambios fundamentales llevan a la necesidad de una modificación de los requisitos que se esperan o demandan del personal y de sus directivos. Entre otros, se espera un mayor compromiso para realizar proyectos estratégicos, una dirección descentralizada, desarrollo de capacidades para responder a un ingreso mayor de estudiantes, aceptación de contratos laborales nuevos y diferenciados y voluntad y competencia para asumir las ventajas de las nuevas tecnologías y hacer uso de las mismas.

Para esta investigación partiremos de una conceptualización del cambio centrado en la institución (Escudero Muñoz 1990, González, 2004, Fullan 2002, Whitaker, 2000, Harvey y Knight, 1996, Clark, 1986,...).

La celebración de numerosos seminarios, jornadas, simposios en los últimos años pone de relieve el creciente interés que está adquiriendo la universidad para el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad española, en una Europa cada vez más plural y en un mundo cada vez más globalizado.

Fundamentalmente estos encuentros pilotan alrededor de la docencia, el desarrollo territorial, la función social de la universidad y el papel del profesorado en ello, el rendimiento de cuentas y la evaluación del profesorado. Encuentros como los que organiza el Institut Lluís Vives, los sucesivos encuentros ministeriales europeos que se iniciaron en Bolonia.

El *sistema social* de cada organización explica la diversidad de respuestas a los problemas. La vida social transcurre en las organizaciones, en buena medida, de manera implícita, es decir, *por debajo* de la estructura -normas y roles fundamentalmente- y también por debajo de los procesos organizativos. En el caso de las organizaciones universitarias se trata de dos procesos organizativos básicos: la docencia y la investigación. A menudo, la consideración hacia la dinámica social de las organizaciones queda excluida de nuestros esfuerzos para comprenderlas y de la planificación estratégica.

El análisis institucional se ocupa de desvelar y de encontrar la coherencia, la lógica interna, de todo aquello cuanto es construido socialmente, a lo largo de un proceso histórico, en el marco de una organización social. Se refiere, de manera más precisa a todas aquellas normas, valores y pautas de funcionamiento derivadas de un universo de significados compartidos, de una particular *manera de ver las cosas*. Parafraseando a Fernández (1994; p.35), se ocupa de aquellas “*normas-valor*” que han adquirido una “*alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas*”

(formalizadas en el caso de las leyes) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos”.

Otro aspecto importante es el que contempla la acción humana en el interior de las organizaciones como una fuerza que tiene que negociar necesariamente con otras que escapan a nuestro control. Esta idea guarda relación con el concepto de ecología de la acción de Morin (2001: 79) *“La ecología de la acción comporta como primer principio que toda acción, una vez lanzada, entra en un juego de interacciones y retroacciones en el seno del medio en el cual se efectúa, que pueden desviarle de sus fines e incluso llevar a un resultado contrario al que se espera”.* En un sentido parecido Fullan (1993, 1998) y Hargreaves (1998) han sugerido la necesidad de considerar la perspectiva del caos y de los sistemas complejos en nuestros esfuerzos para comprender los procesos de cambio en las organizaciones educativas. Esto plantea a todo proceso intencional de cambio la exigencia de garantizar la viabilidad del sistema mediante alguna fórmula que debe combinar la identidad y el cambio. En realidad, la identidad se convierte en el punto de partida de toda transformación. Dicho de otro modo, plantea la exigencia de considerar el impacto que nuestras acciones tienen sobre el propio sistema y sobre su entorno.

Aunque contamos con una larga tradición de estudio sobre las empresas como organizaciones, no ocurre lo mismo en relación a la universidad, a pesar de su relevancia y presencia en la sociedad. A la escasez de estudios de esta índole se añade la dificultad de aplicar de manera directa a la universidad los resultados de la investigación y la teoría sobre las organizaciones industriales. La institución universitaria está fuertemente condicionada por las interacciones sociales que se producen en su seno, de tal modo que asistimos a una gran diversidad de pautas de funcionamiento y modos de organización. Esto hace sumamente necesario un análisis que se aparte del enfoque estructural y atienda fundamentalmente al sistema social y a su dinámica. El análisis del

sistema social y de su dinámica es tanto más importante cuanto se trata de organizaciones que disponen de una amplia autonomía y se encuentran *débilmente acopladas* (Weick, 1976), tanto internamente como en relación a la estructura general de la universidad.

A menudo encontramos referencias a la cultura del celularismo y el aislamiento docente (Bates, 1987; Hargreaves, 1996) como las predominantes en la universidad. Sin embargo, algunos grupos de docentes/investigadores han conseguido crear una fuerte cohesión en torno a pautas consistentes de trabajo y de organización. ¿Cómo se han desarrollado estas culturas innovadoras? ¿Cómo se sostienen y se desarrollan? ¿Cuál es su dinámica y sobre qué bases consiguen su legitimidad social?

La presente investigación pretende describir como algunos grupos han llevado a cabo en el marco institucional innovaciones curriculares. Este se estructura en tres grandes bloques. Un bloque teórico, donde se revisan los fundamentos y las principales aportaciones sobre el objeto de estudio de esta investigación.

Este **marco teórico** consta de seis capítulos:

En el capítulo 1 **Las organizaciones y la cultura del cambio**, partimos de la revisión sobre las clasificaciones de las organizaciones para aproximarnos a los componentes de estas, tales como, las presunciones, normas o supuestos. Supone conocer, explicar e identificar los procesos que se derivan de una determinada cultura organizacional, así como identificar el ó los tipos de cultura que existe en un centro educativo, para ofrecer una visión de las manifestaciones culturales presentes en el contexto de la universidad.

En el capítulo 2 **La innovación**, revisamos algunas consideraciones referidas a los conceptos que sobre innovación y cambio, han realizado diversos autores con la finalidad de aclarar las diferencias y similitudes que permitan compartir un marco de referencia, ya que, efectivamente,

innovación y cambio son conceptos que se vinculan y que incluso llegan a utilizarse en algunas ocasiones como sinónimos. Una vez definida la innovación educativa, determinaremos el proceso a través del cual la innovación educativa puede tener un impacto real en la educación. Para finalizar recogiendo los referentes explicativos de las resistencias presentes en todo proceso de innovación.

En el capítulo 3 **Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el constructivismo**, describiremos el constructivismo, como una postura esencialmente epistemológica, que pretende dar cuenta de como adquiere el conocimiento el ser humano. Desde esta perspectiva analizaremos los referentes del conocimiento como actividad de construcción: desde una vertiente más psicológica abordaremos las dos posturas teóricas clásicas, la de Piaget y la de Vigotsky, además de la perspectiva del cambio conceptual y el aprendizaje significativo de Ausubel.

En el capítulo 4 **El Aprendizaje Basado en Problemas** y en el capítulo 5 **El Aprendizaje Basado en Proyectos**, describimos estas metodologías de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, como núcleo fundamental de las innovaciones que analizaremos en esta tesis. Describiremos desde las características principales, a la dinámica de trabajo en el grupo de ABP, el cambio de rol del docente que pasa a un papel de guía y facilitador en lugar de transmisor de la información y un aspecto crucial en estas metodologías que es la evaluación tanto del proceso como de los estudiantes, para finalizar se plantean las ventajas y desventajas de estas metodologías.

En el capítulo 6 **Dimensiones para el estudio de las innovaciones**, presentamos los referentes teóricos que constituirán el eje de análisis de esta investigación. Aspectos como las causas o detonantes de las innovaciones nos darán lugar a analizar el **origen**. El entendimiento, los patrones de creencias y expectativas que comparte un grupo social, los valores que sostienen los protagonistas de un cambio educativo forman

parte de los **valores**. Una de las cuestiones que nos interesa estudiar es la referente al papel que juega el **liderazgo** en las innovaciones, conocer hasta que punto el líder es determinante y si es capaz de conseguir el éxito en las innovaciones. La implementación y la adopción de innovaciones siguen una serie de fases y se consiguen mediante un conjunto de estrategias, que analizaremos con las **fases y estrategias** del proceso de innovación. En un proceso de cambio resulta imprescindible el estudio y conocimiento detallado de los enfoques, tipos y naturaleza de las **resistencias**, por lo que las hemos incluido en nuestro estudio. Toda innovación se ve plasmada en unos resultados tangibles o intangibles en la institución en que tiene lugar, por lo que estudiaremos el **impacto** de éstas. Se considera que es un factor clave contar con recursos financieros adecuados a la innovación para ponerla en marcha, será la financiación la última dimensión que incluimos para nuestro análisis.

El bloque segundo, el **marco práctico** de la investigación, se organiza en tres apartados, el primero con la **planificación de la investigación**, donde partimos de la justificación e interés de la investigación, para definir a continuación los objetivos de la investigación y el plan de trabajo para el desarrollo de esta tesis.

En el segundo y tercer apartados se describen **el diseño** y el **desarrollo del estudio**; en ambos se ofrece una completa información tanto de los procesos como de las técnicas usadas en cada una de las etapas del desarrollo del estudio.

En el tercer bloque, presentaremos **los resultados** que se desprenden de los datos recogidos de los casos de estudio, para posteriormente realizar un análisis de los mismos que nos permitan establecer y redactar **las conclusiones** de nuestra investigación en relación a los objetivos específicos de la misma.

Para finalizar, los siguientes dos apartados se corresponden con las **referencias bibliográficas** consultadas y los anexos, respectivamente.

II. MARCO TEÓRICO

1. LAS ORGANIZACIONES Y LA CULTURA DE CAMBIO

A finales del siglo XX y principio del XXI se han presentado cambios que se materializan en todas las esferas de la vida: económica, social, política, cultural, en la psicología, en fin, en cada esfera humana. Podemos afirmar que estamos inmersos en una sociedad de cambios constantes que provocan inestabilidad dentro de las organizaciones tradicionales.

Dentro de la educación se proponen unos nuevos desafíos encaminados hacia la preparación de los individuos, su formación crítica y reflexiva, para lograr enfrentarse con éxito al cambio; se precisa, por tanto, cambios en la estructura organizacional de los centros educativos, que deben de ir acompañados de las pertinentes reformas en la legislación vigente.

Las organizaciones educativas deben desarrollar su capacidad de percepción, sensibilidad y adaptación, como condición básica a su supervivencia en este ambiente cambiante, impredecible y turbulento, como sistema dinámico y vivo que debe estar dispuesta a cambiar en pro de la adaptación y el ajuste que le permitan afrontar estos cambios con éxito.

El estudio de las organizaciones educativas, ya sea para comprenderlas o para intervenir en ellas, exige que delimitemos los aspectos relevantes que las configuran. La innovación institucional como reto o como medio, puede realizarse a partir de la consideración de los componentes de las organizaciones, objetivos, estructuras y sistema relacional y de dirección y funciones organizativas. A partir de estos componentes podemos mejorar el funcionamiento de los centros educativo

1.1 Las organizaciones

Muchas han sido las clasificaciones de organizaciones. Solamente mencionaremos una clasificación respecto a la capacidad de cambio de las organizaciones: organizaciones con baja capacidad de cambio, con mediana capacidad de cambio y con alta capacidad de cambio. Entendiendo por capacidad de cambio de una institución al conjunto de acciones que puede llevar a cabo para modificar sus elementos a fin de que permitan dar respuesta a las necesidades que la sociedad requiere de dicha organización. (Tomás, 2003).

La cultura organizacional ha sido reconocida como el componente clave en la literatura del cambio organizacional. El concepto de cultura representa el paradigma para proporcionar una perspectiva holística al funcionamiento organizacional y la contribución del cambio de cultura al cambio organizacional.

Para Garmendia (1990) citado por Segovia (2007), el uso del término cultura de la organización se disparó a comienzos de los setenta. Abunda la literatura sobre afirmación de valores postmaterialistas y se producen los movimientos sociales ligados a mayo de 1968. Para este autor la cultura organizativa es un concepto que deriva de dos teorías: la de cultura y la de organización, lo explica de la siguiente manera:

- ✓ Si la cultura es, desde una perspectiva antropológica/funcionalista, instrumento requerido para la satisfacción de necesidades/valores, la organización se entiende como principio básico para la consecución de objetivos.
- ✓ Si la cultura es, desde una perspectiva más relativista y dialéctica, un mecanismo adaptativo complejo de elementos, la organización se entiende como diseño flexible. En ambos casos se enfoca el objeto en sistema: es decir, su optimización es contingente de diversas opciones de ajuste entre partes.

- ✓ Si la cultura ha sido enfocada como un conjunto compartido de creencias y símbolos, la organización ha sido tratada como red de significados e imágenes más o menos compartidas por sus miembros.

Se puede imaginar las organizaciones como fábricas de cultura, pues el enfoque de la realidad como construcción social de significados, conduce a la consideración de la cultura de la empresa como imagen. Es interesante conocer el grado de adecuación entre la imagen que cada uno de los miembros de la organización tiene sobre ésta y la que cree que posee el resto del personal. Se debe considerar que “la imagen interna de la empresa resume la concepción global de la misma por parte del personal. Cuanto más compartida sea, tanto más cabe hablar de una cultura fuerte” (Garmendia 1990:54).

Desde una perspectiva organizacional, Shein (1988), dice que la cultura en las organizaciones se define como el conjunto de normas y valores que caracterizan el estilo, la filosofía, la personalidad, el espíritu, el clima de esa organización. La cultura incide directamente en el modo de estructurar y administrar los “recursos” materiales y humanos que forman una organización, teniendo en cuenta la influencia del entorno en que se encuentra. La cultura de una organización es, por lo tanto, ese conjunto de disposiciones inmateriales que dan razón a su actividad.

Para Schein (1988), la cultura de las organizaciones consta de los siguientes componentes:

- ✓ Creencias y supuestos básicos.
- ✓ Valores y manifestaciones visibles de la cultura (rituales, normas y símbolos).

Señala asimismo, en relación a la cultura organizacional, que las presunciones o normas o supuestos básicos compartidos por los miembros de una organización operan de manera inconsciente. Estas

normas sirven para definir la visión que los miembros tienen de su organización y de sus relaciones con el entorno, han sido aprendidas como respuesta a los problemas de subsistencia con el entorno y a los propios problemas de integración interna de la organización.

Estas presunciones y creencias son respuestas que ha aprendido el grupo de personas ante sus problemas de subsistencia en su medio externo y ante los problemas de integración en su medio interno. Se puede hablar de cultura cuando estas presunciones ejercen influencia que permitan considerarlas válidas y son enseñadas a los nuevos miembros como la forma correcta de pensar, percibir y sentir en las organizaciones. (Shein, 1988).

Para Tomas (2003), hace falta reflexionar sobre qué cultura permite a las organizaciones adaptarse a los cambios que les convenga (no los que les impongan) y sobre qué formación es la más pertinente para transformar la cultura organizacional hacia la cultura que estimen oportuna.

Se trata de conseguir organizaciones competentes no competitivas, siendo las primeras aquellas cuyo objetivo fundamental es la fidelidad y el bienestar de los trabajadores. En esta organización competente la formación continua puede favorecer:

- ✓ Que las personas compartan una visión y generen unas actitudes positivas y de compromiso hacia la tarea.
- ✓ Crear espacios de reflexión para la dirección en donde los retos sean vividos como oportunidades de avanzar y mejorar.
- ✓ Potenciar la fluidez y la oportunidad de la comunicación.
- ✓ Desarrollar una buena relación entre la organización y su entorno.

La necesidad de cambio organizacional es consecuencia, por un lado, de la gran multitud de cambios que afectan a todo tipo de ámbitos y niveles, aunque no todos los cambios tienen igual consideración.

Tomás (2003) se muestra de acuerdo con Güell (2001), en que existen cambios buenos, regulares y malos. Los primeros hay que aceptarlos, los segundos hay que evaluarlos y contra los últimos hay que luchar.

Apunta a una segunda razón basada en que la necesidad de cambio es de tipo conceptual. La necesidad del cambio viene a partir de la consideración de las instituciones como sistemas abiertos puesto que los cambios en un sistema afectan a los otros sistemas con los que interactúa y a la sociedad en general. Por lo tanto no cabe duda que aquellos cambios que se producen en la sociedad afectan a todos los subsistemas.

Y por último una tercera razón que es de supervivencia, puesto que como dice Peters (2003): “Sólo aquellas organizaciones que sean completamente flexibles ante el cambio y capaces de adaptarse a éste tienen esperanzas de sobrevivir y tener éxito”.

Refiere asimismo Tomás (2003) que caracterizar concretamente la cultura exitosa resulta atrevido, pero hay características a partir de su experiencia personal, de la observación, de la experimentación y de lo que dicen otros expertos. Las corrientes más frecuentes indican que la cultura organizacional debe poner énfasis en las relaciones. Von Frogh, Ichijo y Nonaka (2000) citado por Tomás (2003) insisten en que una cultura humanamente sensible es vital para obtener el éxito. Destacan cinco dimensiones: confianza mutua, empatía activa, disponibilidad al apoyo y la ayuda, indulgencia al juzgar y valentía.

Para Armengol (2001), la cultura que se produce en el interior de las instituciones se “concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen”. La cultura lo impregna todo, pues implica la creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos. La cultura nos determina en nuestras relaciones

sociales, es decir, en la manera de percibir al otro, en como interpretamos los hechos de la vida cotidiana, en como actuamos y en como nos comunicamos. (Segovia, 2007).

Así pues, las acciones que las personas realizan en el contexto de una organización están determinadas por las ideas, los valores y las expectativas que se generan y transmiten por las organizaciones, *“o, más exactamente, generadas o transmitidas en el transcurso de la interacción social entre los sujetos. A este discurso le llamamos cultura. Esta cultura es concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen”* (Armengol, 2001: 24).

¿Se puede extrapolar esta cultura organizacional a la cultura educativa? Armengol (2000) destaca que en las organizaciones educativas pueden aparecer características que se pueden considerar propias de la cultura organizativa:

- ✓ La cultura posee una doble cara: puede aglutinar o separar a los miembros de una institución.
- ✓ Las instituciones educativas crean su cultura desde el interior con la cultura que poseen los profesores y las visiones contrarias de los alumnos, y desde el exterior, con el espacio cultural que ocupa la comunidad escolar y las intervenciones del sistema educacional.
- ✓ Es indudable que cada centro y cada aula generan y poseen su propia cultura.

Dentro del centro educativo existe una cultura dominante, pero también conviven distintas subculturas.

Si como se desprende de Armengol (2001), la cultura organizacional puede entenderse como las normas, valores, creencias y significados compartidos por un determinado grupo de personas que generan vínculos y significados, en opinión de Bolívar (1993), la cultura organizacional educativa se puede definir como el conjunto de normas,

creencias y valores compartidos que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; son aprendidos y/o compartidos por el grupo.

Hay que tener presente que también la cultura nos puede unir o separar, puede ser un factor de enfrentamiento o de consenso, por lo tanto, conocerla y analizarla resulta un factor decisivo para comprender los procesos de cambio que se producen en el interior de las organizaciones sociales, sin olvidar, que la cultura es dinámica y viva, es el producto de las distintas visiones que tienen los miembros al interior de una institución, por este motivo se hace necesario que las investigaciones desarrolladas en relación a éste ámbito se enfoquen y se diseñen para contextos específicos.

Es importante conocer, explicar e identificar los procesos que se derivan de una determinada cultura organizacional, así como identificar el o los tipos de cultura que existen en un centro educativo, ya que realizar esta tarea puede contribuir a mejorar las relaciones personales al interior de la institución, lo que fortalecerá las funciones que se deban desarrollar.

Si hablamos de las organizaciones universitarias, se nos plantea un nuevo problema, lo que nos lleva a la pregunta de Hannan y Silver (2005) de ¿es posible hablar de una cultura en las universidades? El problema que se presenta aquí al hablar de cultura en las instituciones de educación superior, es si las organizaciones tienen una cultura, o son en si mismas culturas, o si por el contrario se trata de una cultura o de varias culturas. Estos autores resuelven este aspecto al hablar de diferentes categorías de culturas organizativas.

Aspectos como si una organización tiene o no una cultura, como definirla o como discutirla en el trabajo de los individuos, son importantes para el profesorado universitario, pues lo pone en una

situación más interactiva respecto de la que requieren sus relaciones con las estructuras formales. (Segovia, 2007).

Para Hannan y Silver (2005), lo que posibilita el cambio es tratar la cultura como una “metáfora de la organización” y mirar a las organizaciones como “diseños de significados, valores y conductas”.

En las instituciones universitarias la cultura se entiende como algo más que el sistema de planificación, estructura y administración que caracteriza a determinada organización, la cultura está presente en las relaciones de los miembros que esa institución establece, por ejemplo, entre el profesorado en los diferentes roles que desempeñan en las universidades. Las universidades van construyendo y asumiendo, determinadas particularidades en función de cumplir con su misión en los diferentes períodos históricos, y en las distintas sociedades en que estén inmersas, reflejadas en la actividad básica de educar, que constituye el objetivo primario de su misión.

Pero sí han sufrido modificaciones: cambian, por ejemplo, las estructuras organizativas que se conforman para esta actividad, los medios que se priorizan para la enseñanza (en la actualidad, se priorizan los audiovisuales y más recientemente las denominadas tecnología de la información y comunicación TICs), los contenidos a impartir y las formas de organización de estos también cambian (lo cual se refleja en los planes de estudio), la manera de concebir las interacciones que se establecen en el proceso educativo (la relación estudiante-profesor ha sido y es actualmente objeto de análisis, sufriendo de hecho modificaciones e incentivando que aparezcan figuras con nuevas concepciones, como el caso del "tutor" en la educación superior.

Para Gairín (2006), en la universidad se puede encontrar:

- ✓ Una cultura u orientación general, que explicitada en el acta fundacional, en los estatutos, etc., suele justificar y orientar las

grandes decisiones (prioridades del plan estratégico o del plan del director, políticas de personal, prioridades de inversión).

- ✓ Una cultura implícita que reinterpreta, de una manera más o menos amplia, más o menos coherente, la cultura explícita. Así, por ejemplo, los estatutos recogen valores que queremos preservar, pero también reflejan la capacidad de determinado grupo para imponer a otros grupos los valores finalmente aceptados.
- ✓ Culturas o subculturas de grupos humanos. El colectivo de catedráticos, asociaciones de estudiantes o sindicatos de trabajadores. Son aquellas instancias que representan intereses como colectivos, pero que también reflejan una manera de entender la organización y su funcionamiento.
- ✓ Movimientos culturales que agrupan colectivos por la defensa de ideas o de unas actuaciones.

Por ello tiene más sentido hablar de culturas universitarias que de cultura de la universidad. Aunque todos los grupos que conforman la institución universitaria, participen de un mismo espacio y de una misma etapa educativa, seguramente no se pondrían de acuerdo en establecer las políticas precisas para lograr una acción coordinada y coherente (Gairín, 2006, citado por Segovia, 2007).

Algunas de las manifestaciones culturales presentes en el contexto de la universidad son delimitadas por Gairín:

Ámbito	Elementos de análisis	Manifestaciones típicas
Metas y objetivos	Tipología y orientación Carácter inmutable o no grado de identificación con los miembros de la comunidad.	Orientación del plan estratégico, del plan director y de las políticas sobre las TIC
Curriculum	Tipos de materias y organización. Peso de horario dado a materias. Actividades informales que se realizan. Currículo oculto	Valor de las materias. Tipo de actividades extracurriculares que se promueven. Organización de la disciplina y el control del estudiantado.
Lenguaje	Expresiones que se repiten. Formas de utilizarlo. Comunicación no verbal. Contenido no verbal del lenguaje.	Expresiones propias de la institución. Descripciones que se hacen de determinados estudiantes. Uso de lenguajes no discriminatorios.
Estructuras organizativas	Verticalidad-horizontabilidad Modelo de comunicación predominante. Estructuras administrativas-pedagógicas. Trabajo autónomo cooperativo	Administrado por centros/ facultades Consejo de doctores
Procedimientos operativos	Participación. Modelos de comunicación. Procedimientos de toma de decisiones. Mecanismos de resolución de conflictos.	Composición del Consejo Social u otros. Sistema de elección de cargos. Existencia o no de círculos de calidad. Sistemas específicos de acreditación.
Modelos de interacción entre poderes y comunidad	Comunicación verbal y no verbal. Colaboración entre entidades locales. Implicación en iniciativas locales. Espacio y contenido del currículo y relación con el entorno	Contenido y desarrollo de las reuniones del profesorado. Existencia o no de relaciones con el entorno. Actos académicos abiertos a la comunidad.

Tabla 1.1 Manifestaciones culturales en la universidad. (Gairín, 2006)

1.2 Cultura institucional y dinámica de cambio en la universidad

Para Tomás y equipo CCUC (2006), que han investigado sobre la cultura institucional y las dinámicas de cambio en la universidad, la cultura es un sistema socialmente construido de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad y de normas que identifican a los miembros de un grupo; en definitiva, es un conjunto de significados que ese grupo comparte (López y Sánchez, 1997), Clark (1998) la entiende como la unión entre el comportamiento y la creencia.

Cuando un grupo o todos los miembros de la organización construyen una cultura, es ésta la que a partir de entonces se encarga de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas, y los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan ese marco de pensamiento y de esquemas de conducta, a cambio de los beneficios de su integración en el grupo.

A menudo encontramos referencias a la cultura del celularismo y el aislamiento docente (Bates, 1987; Hargreaves, 1996) como las predominantes en la universidad. Sin embargo, algunos grupos de docentes/investigadores han conseguido crear una fuerte cohesión en torno a pautas consistentes de trabajo y de organización.

Según sea la cohesión existente entre los profesores ante las innovaciones docentes y su percepción sobre los sistemas de reconocimiento institucional, se puede hablar de dos tipos de culturas en la universidad: la cultura oficial y la cultura opuesta (Serow y otros, 2002):

- ✓ *La cultura oficial* va asociada a las iniciativas de desarrollo del profesorado, apoyadas por la administración de la universidad, agencias federales, asociaciones profesionales y promovidas por el aumento de centros de formación del profesorado.

El movimiento por la Scholarship of Teaching (Boyer, 1990) que pide una ampliación en la definición de la práctica académica, acercándose a la investigación en y sobre docencia, es un

ejemplo de identificación con la cultura oficial. Los resultados de la investigación de Serow y otros (2002) evidencian que esta mentalidad de aceptar la investigación docente empieza a ser aceptada en los departamentos.

- ✓ *La cultura opuesta* supone la resistencia de los miembros a los programas de reforma pedagógica, incluidos los vinculados a la Scholarship of Teaching. La idea de discutir sobre docencia es vista como una desviación de las propias tareas de instruir y tutorizar y como un plan con pocas posibilidades de éxito. Curiosamente, estos insisten que la primera función del profesorado no es la investigación sino la docencia. De hecho, muchos opositores estabilizados laboralmente, destinan principalmente su trabajo a impartir una buena docencia y evitar un descenso en la calidad en sus departamentos. No obstante, son poco partícipes en círculos de docencia o iniciativas de mejora financiadas. Esos opositores han demostrado ser reconocidos profesores por sus estudiantes y obtener premios por la calidad de su docencia.

La existencia de diversas culturas pone de manifiesto que una institución como la universitaria está atravesada de parte a parte por los intereses profesionales y corporativos de sus docentes, por las pugnas que se establecen entre campos de conocimientos y disciplinas más o menos afines, en definitiva, por las estructuras de poder, que constituyen el sedimento más notorio de la interacción y la dinámica social que aloja en su interior. Por otro lado, la estructura general de la universidad española plantea un campo abonado al desarrollo de la micropolítica, entendida como el conjunto de acciones informales relativas al poder.

Un análisis institucional, por lo tanto, debe abarcar las estructuras de poder y las relaciones sociales que genera (micropolítica). Debe facilitarnos el conocimiento de las bases sobre las que se asienta ese

poder, las posiciones relativas que mantienen los grupos y sus miembros y las configuraciones del poder más frecuentes en los grupos cuya presencia es más activa en la sociedad del conocimiento. En este contexto, necesitamos conocer cómo determinados grupos salvan las dificultades inherentes a la micropolítica institucional, o incluso se protegen frente a ella, para desarrollar de modo coherente e integrado sus propios programas y líneas de trabajo orientadas a la investigación y a la docencia.

Para resumir este capítulo diremos que las organizaciones, como forma típica de estructurarse la sociedad en la actualidad, tienen el reto de cambiar para dar respuestas a las demandas que el nuevo entorno impone a la sociedad. Ejemplo de ello son las organizaciones educativas en general, y las universidades en particular, que responden a la misión básica de formar a los sujetos de una sociedad, de manera que culturalmente respondan a las características de su contexto y sean, entonces, capaces de aportar en su desarrollo. Por tanto, si el entorno se modifica deben ser capaces de cambiar para continuar cumpliendo su misión.

2. LA INNOVACIÓN

Revisaremos en este capítulo algunas consideraciones referidas a los conceptos que sobre innovación y cambio han realizado autores como Carbonell (2001); Escudero (1988); Ferrer (1996), Fullan (1994, 2002), Moreno (1995) entre otros, con la finalidad de aclarar las diferencias y similitudes que permitan compartir un marco de referencia, ya que, efectivamente, innovación y cambio son conceptos que se vinculan y que incluso llegan a utilizarse en algunas ocasiones como sinónimos

2.1 Concepto de innovación

El término innovación es ampliamente utilizado en el ámbito educativo pero no siempre que se habla de innovación se está haciendo referencia a lo mismo. En relación con el término mismo se encuentran diferentes denominaciones; algunos autores utilizan simplemente el de innovación, mientras que otros emplean términos como innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o innovaciones con efecto educativo.

Se observa que los principales estudios sobre la innovación educativa han procedido bajo una lógica inductiva, esto es, analizan las experiencias que se han realizado y sobre ellas teorizan (Huberman, 1973; Havelock y Huberman, 1980; Sancho, Hernández, Carbonell, Sánchez-Cortés y Simo (1993); Parra, Castañeda, Camargo y Tedesco (1997); Blanco y Messina, 2000). Estas teorizaciones son utilizadas recurrentemente en las discusiones conceptuales y prácticas que se desarrollan alrededor del término "innovación educativa", algunos autores han llegado a acuñar el término "teoría de la innovación" para referirse a los aportes de estos autores.

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 a 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).

En ese mismo trabajo, y 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 el 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.

Con el propósito de definir el término innovación y ubicar su campo de aplicación y articulación en el contexto de mejora y cambio educativo, resulta sugerente la tesis planteada por Hargreaves, (1999) respecto a que las reformas deberían ser complementadas con políticas serias de innovación.

Más aún, este autor señala que *“Una reforma de arriba-abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, las escuelas que necesitamos para el mundo del mañana.....”* (Hargreaves, 1999:55) aludiendo fundamentalmente a la necesaria participación de los involucrados de manera directa en el cambio. Esta idea obliga a preguntarnos sobre las predisposiciones, tanto estructurales como actitudinales; las presiones y potencialidades para la innovación, así como en los diversos significados que los actores del proceso otorgan a este término.

Desde el punto de vista etimológico podemos hablar de innovación en el sentido de la introducción de algo nuevo y diferente; aunque, este significado, deja abierta la posibilidad de que ese "algo nuevo" sea o no, motivo de una mejora; tan nuevo sería un método que facilita la mejora de la comprensión lectora, como uno que la inhibe.

Como concepto, la innovación representa una gama de significados variada que va desde referencias sustantivas –qué, por qué y para qué innovar, hasta referencias de tipo procesal, cómo, condiciones, mecanismos, etc. (Tejada, 1998).

Entre otras aportaciones sobre el término innovar destacaríamos:

- ✓ Acto o proceso de innovar; introducción de algo nuevo; cambio en la manera de hacer cosas; (Webster's New World Dictionary, MacMillan, USA, 1995)
- ✓ Mejora de algo que ya existe (Merriam-Webster's Collegiate Encyclopedia. Merriam-Webster&Encyclopaedia Britannica eds., 2000).
- ✓ Acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo" (Diccionario de las ciencias de la educación, 1987:796).
- ✓ Una innovación en educación es un mejoramiento medible o evaluable que sea fruto de un proceso deliberado y logre mantenerse durante un cierto tiempo (Huberman, 1973).

En años recientes, este término de innovación se ha empleado en educación para dar cuenta de la capacidad de cambio y adaptación al medio que poseen los diferentes agentes educativos y las propias escuelas, casi siempre aludiendo a una acción planificada con propósitos de transformación y mejoramiento de la calidad educativa. De igual manera, por cambio entendemos el cambio educativo como cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa. (Tejada, 1998).

Los primeros usos de la innovación como referente educativo se ubican a fines de los 60 (Fullan, 1994; Tejada, 1998; Cros, 1999) en el contexto de la crisis mundial de los sistemas educativos modernos que no pudieron transformarse a la par de los rápidos cambios en la producción de los países desarrollados que tuvieron lugar a fines de los 50.

Esta situación requería la generación de transformaciones profundas referidas básicamente a innovaciones en los currículos, las formas de enseñanza y más tarde hacia la organización y la gestión educativas. (Fullan, 1994; Coombs, 1985; Ghilardi, 1993; Elmore, 1998).

Es importante mencionar que el contexto disciplinario en el que surge la innovación, vinculada al cambio y la reforma educativa, es el de la administración, cuyo marco de referencia sistémico centra esfuerzos en la innovación y transformación de las organizaciones.

El término innovación es utilizado algunas veces para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación; por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación.

Otra aproximación al concepto de innovación puede ser la de *"introducción de algo nuevo que produce mejora"* (Moreno, 1995). Se tiene que realizar un análisis más detallado para examinar la relación entre innovación y cambio.

Si partimos que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el pasar de lo que se tenía a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Aunque no podríamos afirmar que todo cambio sea una innovación, un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. La innovación educativa, se asocia en determinados contextos a renovación pedagógica y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio, (Carbonell, 2001).

De la Torre (1998) afirma que la innovación trasciende del nivel conceptual y se transforma en un complejo sistema, el cual integra una serie de elementos relacionados entre sí.

El sistema ideológico, axiológico y político configura la dimensión constitutiva de la innovación, contribuyendo a esclarecer la pregunta de qué mejorar, por qué hacerlo y con qué finalidad.

El sistema formado por la cultura institucional facilita la comprensión de la dimensión contexto-cultural. ¿Dónde tiene lugar la innovación? La institución se está convirtiendo en la célula germinal, en unidad básica y funcional del cambio, en sustitución de los cambios decretados desde la administración. (...) afirmar que el contexto contribuye a definir la naturaleza de la innovación significa: a) relativizar las innovaciones provenientes de la administración o esferas o esfera supraescolar; b) dar prioridad a las estrategias que parten del centro como unidad de cambio; c) valorar los aspectos organizativos, de clima organizacional, de dirección y gestión como factores vinculados al éxito de las innovaciones.

El sistema formado por lo social y tecnológico facilita la comprensión de la dimensión instrumentadora o estratégica de la innovación, respondiendo a la pregunta ¿Cómo realizarla?, ¿Cómo diseñar un proyecto de innovación?, ¿Cómo diseminarlo? , ¿Cómo adaptar una innovación al propio contexto?, ¿Cómo implementarla en el aula?...

El sistema formado por los elementos personales responde a la dimensión existencial de toda innovación...la dimensión existencial o personal integra y convierte en realidad las dimensiones anteriores. La innovación es un modo de ser, saber, hacer, de profesores y alumnos, protagonistas finales de todo proyecto. Porque el verdadero cambio...está en las personas e instituciones. (Ídem: 27,28.)

Para Carbonell (2001) existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Así como, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales

curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica de aula. Es esta una definición amplia y multidimensional, aunque sin embargo, se presta a interpretaciones ya que como cualquier otra noción educativa, está condicionada por la ideología, por las relaciones de poder en el control del conocimiento, por los contextos socioculturales, coyunturas económicas y políticas y por el grado de implicación de los agentes educativos.

En la misma línea está la definición que Richland (citado por Moreno, 1995) da de innovación: "la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados". El hecho de que en la definición de innovación que se acaba de citar se hable de la conquista de un nivel más alto con respecto a ciertos objetivos, alude a una característica que, en la innovación educativa, resulta fundamental: las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro.

Desde el marco conceptual de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE), *"Por innovación o mejoramiento se entiende un plan deliberado para mejorar la escuela que tenga un claro inicio y un conjunto identificable de cambios que muevan la escuela hacia una organización de aprendizaje"*. Los cambios pueden ser innovaciones o no y pueden haber sido aplicados gradualmente a través del tiempo o concentrados en un espacio corto... Las innovaciones deberán ser amplias para la escuela, pero referidas al currículo, a la enseñanza, al desarrollo del personal, involucramiento local y de la comunidad, recursos, continuidad del aprendizaje, o a los componentes espaciales o temporales de la enseñanza y del aprendizaje. Las innovaciones deberán

conducir o tener el potencial para inducir mejoras significativas en la calidad de la educación, en sus costos o en la equidad de acceso.” (OCDE, 2000).

Esta definición de innovación que implica en sí misma un mejoramiento de la escuela, remite a una transformación que puede responder o no a un planteamiento institucional incluido o no, en una reforma. Los otros dos elementos importantes los representan el cambio deliberado y el plan como estrategia con inicio y fin explícitos, ambos elementos representan los criterios mínimos de casi todo proyecto escolar.

En el libro “La alquimia de la innovación”, Alfons Cornella y Antoni Flores (2006: 7-8) desarrollan un decálogo de la innovación que puede resultar iluminador a los efectos de este trabajo. Lo resumimos a continuación:

- 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.
- Auténtico/ Honesto: lo que apela a todo aquello anterior a la era industrial y consumista, es decir, lo natural, lo ecológico.
- 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*.
- 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.
- Efímero/Efervescente: productos o servicios innovadores, pero sin visos de continuidad.

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

- 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....
- Catálisis: factor o conjunto de factores que hacen posible la convergencia de elementos para que se produzca la innovación.
- Fracaso: error o errores controlados que previenen contra el fracaso total, el paso previo y obligado al éxito de la innovación.
- Radical: dícese 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.
- 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), que discutimos más adelante, a los sistemas de formación, incorporando cada vez más el AAD en la dotación de formación basada en el trabajo y en actividades en clase. 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.

2.2 Innovación y cambio en la educación

En términos generales, los diversos significados que se atribuyen a las innovaciones están directamente relacionados con la idea de cambio, ya sea de conducta, actitudes, aproximaciones, estrategias o incluso formas de pensamiento. Consideramos relevante en el estudio de la gestión educativa explicitar que este término del cambio, se asocia de manera directa con la implementación y requiere la ubicación del sentido o finalidad de para qué es el cambio, qué es y cómo funciona. Esta

preocupación por el aspecto fenomenológico del cómo perciben los agentes escolares el cambio ha sido fundamental en las experiencias transformadoras tanto exitosas como no exitosas, aunque a decir de Fullan (1994:14). *“El descuido de la fenomenología del cambio –es decir, ¿cómo experimentan las personas realmente el cambio a diferencia del propósito inicial del mismo?– se encuentra en el fondo de la espectacular falta de éxito de la mayoría de las reformas sociales.”*

Resulta claro que para que una innovación, que lleva implícita la idea del cambio, sea efectiva, depende de múltiples factores y condiciones; de manera particular entre otros, se ha destacado el papel que los maestros y los directivos cumplen como factores clave definitivos del cambio educativo y de la mejora de la escuela (Hargreaves, 1999; Sirotnick, 1994). Es a los directivos a quienes de manera particular corresponde responsabilizarse de las tomas de decisión respecto de las innovaciones, sean cualesquiera las consecuencias o el impacto que estas tengan en el proceso educativo. *“Crear el conocimiento para generar una innovación radical en el nivel escolar incluye considerables tomas de decisión riesgosa sobre si la innovación es adecuada para el reto enfrentado. Ni las autoridades, ni los ministerios de educación toman esos riesgos, son los directores y los maestros los que calculan esos riesgos sobre si se adoptan las nuevas escuelas o nuevas prácticas. Puede ser una experiencia penosa o estimulante”* (Hargreaves, 1999:55).

Para Escudero (1988), el cambio y la innovación en educación están vinculados al concepto clave de *organización escolar*, ya que cualquier proyecto de innovación y cambio educativo requieren de una cierta organización como condición indispensable para que efectivamente los procesos educativos mejoren. Desde esta perspectiva, también se asume que en la base de estos procesos de innovación y cambio existe una compleja red de variables en el ámbito de la escuela como organización que se expresan a través de la cultura de la escuela y que son los

determinantes de éxito o fracaso de las transformaciones o mejoramientos que se proponen.

A partir de estos señalamientos, este autor enumera algunas características que a su juicio perfilan la naturaleza compleja de las innovaciones educativas:

- ✓ La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social.
- ✓ Debe pensarse como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos.
- ✓ Significa más un proceso de capacitación y potenciación de las instituciones educativas y sujetos que una simple implantación de algo nuevo o diferente.
- ✓ No puede agotarse en sólo enunciaciones de principios o buenas intenciones.
- ✓ Requiere la articulación de procesos y el establecimiento de una estructura de roles complementarios (Escudero, 1988).

Una posición diferente y bastante sugerente con respecto al cambio en las escuelas es la que plantea Hutmacher (1999) quien propone pensar en las constantes que están en la base de todo cambio en las escuelas más que pensar en el cambio en sí mismo: “...*mientras las profundas transformaciones de las décadas recientes dan la impresión de que todo ha cambiado y nos llevan a creer que las escuelas del mañana serán muy diferentes de las de hoy, una preocupación por el cambio nos requiere un análisis más completo. La evaluación de aquello que permanece constante debe tomarse en cuenta y en muchas maneras*” (Hutmacher, 1999:31). Ese autor plantea el análisis de las constantes en los cambios con base en una doble fundamentación: por un lado, el que ‘virtualmente no hay cambios sin constantes’ y por el otro, que es necesario ‘distinguir los cambios fundamentales de los superficiales’. En el primer caso, Hutmacher, apunta a que las cosas que han permanecido ante tantos cambios, tienen un significado importante que hay que conocer y valorar

para su proyección y mejoramiento a futuro; en el segundo, sugiere estar atentos a aquellos cambios superficiales que hacen que las cosas permanezcan igual por lo que representan en sí mismas constantes, y también a aquellos cambios que realmente son de nivel superior y que modifican el orden prevaleciente. Este orden de ideas nos deja la inquietud de preguntarnos sobre ¿Qué cambia y qué permanece constante?

Por otra parte, una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, para poder establecer la diferencia entre cambios superficiales y auténtica innovación.

El concepto de innovación implica el cambio con tres condiciones:

- ✓ El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
- ✓ El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
- ✓ El cambio no modifica substancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el status quo establecido

Así pues, la innovación educativa implica cambios esencialmente en la práctica profesional y no son substancialmente importantes para el sistema educativo en su conjunto.

2.3 Innovación en el proceso educativo

El proceso educativo se concreta en los siguientes aspectos: el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, la formación docente y los recursos y materiales de aprendizaje.

La innovación del aprendizaje implica diversos aspectos que conducen a la búsqueda de un aprendizaje: significativo, autogestionado, integral y metacognitivo.

El aprendizaje visto bajo esta óptica constituye el núcleo central de la propuesta cognitiva del “*aprender a aprender*”.

La innovación en la enseñanza significa acompañamiento, mediación y coparticipación en la construcción de conocimiento.

Esta concepción remite a la enseñanza como:

- ✓ Un proceso planificado.
- ✓ Una construcción conjunta
- ✓ Una tarea creativa.
- ✓ Una práctica sujeta al aprendizaje.

Paralelamente a la innovación en estos dos aspectos y como condición determinante para su concreción, las Instituciones de Educación Superior deben institucionalizar: la formación docente para la innovación, la elaboración de materiales y medios didácticos y la generación de modelos de diseño didáctico (flexibles).

El aprendizaje que se desarrolla actualmente en la inmensa mayoría de las instituciones educativas presenta, hasta este momento, las siguientes características:

- ✓ Un currículo rígido.
- ✓ Un lugar para trabajar, que son las aulas/clases.
- ✓ Un tiempo establecido para el aprendizaje de carácter fijo y predeterminado.
- ✓ Una docencia excesiva, obligatoria y asignada por la institución.
- ✓ Un grupo escolar tradicional determinado por mismos compañeros de estudio.

Plantear un modelo alternativo para el aprendizaje, implica un modelo con las siguientes características:

- ✓ Un currículo flexible y con materias optativas.

- ✓ Una movilidad del estudiante y del conocimiento que se genera, la diversificación de ambientes de aprendizajes.
- ✓ La adecuación de la educación a los ritmos, condiciones y procesos de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Una docencia optativa como apoyo al aprendizaje.
- ✓ En síntesis, una comunidad de aprendizaje que se desarrolle en ambientes diversos.

2.4 La cultura innovadora en la universidad

Las universidades aparecen como las instituciones que menos han cambiado con el transcurrir de los siglos, excepto en el equilibrio entre sus funciones. 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.

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.

Para Clark (1998a/1998b), 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. Los cinco elementos propios de una Universidad innovadora son:

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 financiamiento 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 (Clark, 1998a: 6). Para que la institución esté plenamente implicada en el proceso innovador, cada departamento debe aceptarlo e 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

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.

Por otro lado, 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 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.

2.5 Formación docente e innovación educativa

Una vez definida la innovación educativa, nos resta determinar el proceso a través del cual la innovación educativa puede tener un impacto real en la educación. Este proceso es el de la formación docente.

La formación docente y la innovación educativa pueden ser articulados bajo dos líneas de discusión: la relación teoría-práctica y la innovación curricular.

La formación docente y la innovación educativa son dos conceptos y campos que se implican, ya que innovar supone la construcción de nuevos aprendizajes, que a su vez representan el desarrollo de procesos formativos (Calderón, 1999).

En ese sentido, los procesos generados por la innovación y que se traducen en proyectos de mejoramiento para las acciones educativas conducen progresivamente a la interrelación de la teoría y la práctica. Esta interrelación entre teoría y práctica es lo que se conoce como la praxis educativa, que a su vez, constituye el objeto de cambio de la innovación.

Los procesos de innovación son capaces de generar nuevos conocimientos (saber didáctico profesional) y están mediados por procesos de sistematización (investigación de, para y en la acción) que representan en gran medida la condición sine qua non de los procesos formativos.

El segundo aspecto a considerar es la relación entre innovación y formación que se articula bajo el concepto de innovación curricular que se concreta en dos ámbitos de intervención:

- Las propuestas didácticas de los maestros que se consideran novedosas y oportunas para mejorar la práctica docente a través de métodos y técnicas, elaboración de materiales didácticos complementarios, reorganización del tiempo y espacio educativo, empleo de nuevas tecnologías.
- La experimentación curricular, es decir, que los maestros introduzcan modificaciones a los diversos contenidos de las materias o áreas de conocimiento del currículo formal para adecuarlos a las necesidades, intereses y contexto específico de
- los alumnos, ya sea a través del diseño de unidades didácticas, mapas, o de estrategias integrativas que favorezcan el logro de los aprendizajes significativos. (Calderón, 1999; p. 43).

La innovación en estos campos conducirá ineludiblemente a procesos formativos que pueden ser ubicados en el campo de la educación continua y que con una gran fuerza impactarán la práctica profesional de los docentes.

Podríamos afirmar que el vínculo entre formación e innovación está mediado por la investigación y representada por la innovación curricular, y estas dimensiones facilitarían los procesos de innovación en educación.

2.6 Estrategias para el cambio

Las referencias a las estrategias para el cambio son variadas y tienen diferente sentido. Justificamos así el que partamos a continuación de un esquema general para centrarnos posteriormente en un análisis de las formulaciones más habituales.

Las aportaciones conceptuales sobre el sentido de estrategia se podría decir que son tantas como los autores que las han formulado.

Podemos referenciar inicialmente las cinco concepciones diferentes sobre la naturaleza de las estrategias apuntadas por Mintzberg y otros (1997: I):

- La estrategia como plan o guía conscientemente determinada para abordar una situación.
- Las estrategias pueden ser generales y específicas. Si nos referimos a situaciones concretas, a estrategia puede también considerarse como una pauta de acción, como una maniobra para conseguir mejorar la situación existente.
- Una tercera acepción considera la estrategia como un modelo o patrón de conducta. Considerarla así supone tener en cuenta tanto lo explícito (un plan o proyecto) como los comportamientos asociados. Se relaciona así a una cierta consistencia de planteamientos, que puede tener o no traducción en la existencia de planes conscientes y explícitos. El patrón de actuación puede apoyarse en estrategias deliberadas (manifestadas, conocidas y aceptadas) o bien ser la expresión de estrategias emergentes (manifestadas en indicaciones generales o desarrolladas de forma inconsciente)
- También se puede identificar la estrategia como una posición (un dominio en términos de mercado o un “nicho” en el contexto económico), enfatizando así en una relación privilegiada respecto al medio ambiente o en relación al equilibrio entre factores internos y externos.
- Por último, la estrategia puede entenderse como perspectiva, como una manera particular de percibir la realidad. Su contenido no solo implica una posición sino una forma de hacer, acercándonos a conceptos como cultura, ideología o carácter de la organización. Nos acercaríamos aquí a la idea de concepción o

enfoque, que permite regular comportamientos antes de que se den o explicar los que se han dado.

2.7 Resistencia al cambio

El cambio educativo, por su propia naturaleza presenta una serie de problemas y dificultades que se utilizan bien para contrarrestarlo, descalificarlo u oponerse a él. Para Tejada (1998) las resistencias a la innovación educativa son “las dificultades inherentes e ineludibles al mismo proceso de cambio y como tal hemos de asumirlo. Incluso, podríamos afirmar que la propia resistencia es una necesidad para el propio cambio, de forma que si no fuera así, este sería automático”.

No puede existir un cambio exitoso en la organización si no existe un cambio en la conducta de sus miembros. Que el proceso de cambio siempre va acompañado de resistencia al mismo, es una realidad que se debe asumir.

Todo cambio representa un estrés o un esfuerzo de adaptación y por esto las personas tienden a reaccionar con conductas defensivas ante situaciones que perciben como amenazantes.

La administración de la resistencia al cambio incluye la eliminación del miedo a lo desconocido, que es lo que principalmente ocasiona la resistencia. Se tendrá que producir el cambio de manera que provoque el menor número de problemas y temores que sea posible. La transición resulta ser siempre difícil.

¿A qué se debe ese fenómeno muy general de resistencia al cambio?

¿Cómo superarlo? Estas preguntas adquieren relevancia en una época caracterizada por una aceleración del cambio en todos los dominios y sectores sociales.

Nuestra vida cotidiana es regida por un conjunto de costumbres, hábitos y modelos que afectan tanto a la forma de alimentarse y vestirse, como a la de trabajar o aún establecer relaciones con los demás. La resistencia al cambio puede provenir ante todo del carácter coercitivo que con frecuencia tiene ese cambio. El ciudadano, el trabajador, el usuario, se ven sometidos a nuevas operaciones sin haber sido informados, en general, ni consultados. Tienen entonces la impresión de que un poder superior los maneja a su voluntad, sin tener en cuenta la forma en que habían sabido adaptarse al sistema anterior, ni las sugerencias que con el tiempo habían podido presentar.

Por lo demás, un fenómeno de inercia y rigidez tiende a frenar el esfuerzo necesario para realizar una nueva adaptación. En ese sentido, es inevitable que la edad o el estado de cansancio refuerzan la resistencia provocada por el cambio. Los actuales modos de conducta han sido el resultado de un aprendizaje y de una adaptación al medio físico o social. Todo lo que cambie lo habitual aparece como difícil y peligroso. Esa resistencia abarca también una pérdida de prestigio en caso de fracaso o aun de menor rendimiento. El individuo siente un riesgo de devaluación, tanto respecto de los demás como frente a la imagen que tiene de sí mismo.

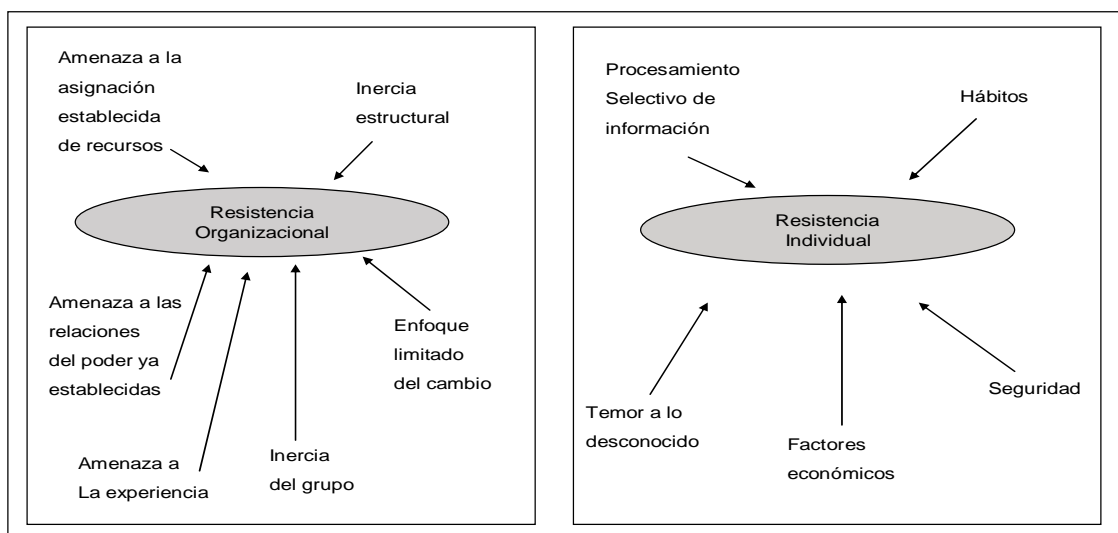
Estar preparado para neutralizar la resistencia, es una de las tareas más primordiales pues para propiciar el surgimiento de dimensiones tales como la creatividad y la innovación, es necesario que el cambio ocurra de manera voluntaria.

El hecho, es que todo cambio trae consigo cierto grado de concienciación de las personas, en cuanto a su experiencia anterior en situaciones similares. Si la experiencia previa tuvo éxito, la predisposición de las personas tenderá a ser positiva. En caso contrario, las personas experimentarán una sensación de amenaza, de peligro y de incertidumbre de su futuro.

Como afirma Gairin (2006), pocas veces, en definitiva, el cambio cala realmente en los individuos a nivel de actitudes y conductas, y en las organizaciones a nivel de la cultura que en ellas se vive y se respira.

Se ha llegado incluso a generar teorías explicativas referentes a la resistencia, y en este sentido cabe destacar a Robbins, (1987, citado por Tejada, 1998) que afirma que “el grado de resistencia al cambio depende del tipo de cambio (antes ha dicho ¿resiste un empleado un cambio favorable en la tarifa de sueldo o en la prima de vacaciones?) y de lo bien que se conozca. La gente no presenta resistencia al cambio, sino ante la pérdida o posibilidad de pérdida”. Pero las resistencias pueden manifestarse de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, posición frontal...; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores, absentismo injustificado..., o de forma diferida incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio. Robins (1996) señala, como aspecto más importante, las fuertes resistencias individuales y organizacionales que podemos ver en la figura 1.5

Fig.2.1 Resistencias al cambio. Robins 1996.



2.7.1 Formas primarias de resistencia al cambio

La resistencia al cambio puede manifestarse de diversas maneras y en distintos niveles de análisis, tanto individual, grupal u organizacional. De esta manera podemos mencionar ocho formas primarias de resistencia que se dan en los niveles de análisis antes mencionados:

- ✓ *Confusión*: Cuando este se hace presente resulta dificultoso la visualización del cambio y de sus consecuencias.
- ✓ *Crítica inmediata*: Ante la simple sugerencia de cualquier cambio se demuestra una negación hacia la misma, sin importar la propuesta.
- ✓ *Negación*: Existe una negación a ver o a aceptar que las cosas son diferentes.
- ✓ *Hipocresía*: Demostración de conformismo hacia el cambio cuando en realidad interiormente se está en desacuerdo.
- ✓ *Sabotaje*: Acciones tomadas para inhibir o matar al cambio.
- ✓ *Fácil acuerdo*: Existe un acuerdo si demasiada resistencia sobre el cambio aunque no hay compromiso en dicho acuerdo.
- ✓ *Desviación o distracción*: Se evade el cambio en si, pensando que tal vez de esa forma sea olvidado.
- ✓ *Silencio*: No existe una opinión formada del tema por falta de información.

2.7.2 Tipos de Resistencias al cambio

Resistencia al cambio individual: Entre las fuentes más importantes de resistencia individual al cambio, pueden mencionarse:

- ✓ *Percepciones*. Las personas tienden a percibir en forma selectiva las cosas que se adaptan en forma más cómoda a su punto de vista del mundo. Una vez que las personas establecen una comprensión de la realidad, se resisten a cambiarla.
- ✓ *Personalidad*. Algunos aspectos de la personalidad predispondrán a ciertas personas a resistirse al cambio, especialmente a aquellas cuyo pensamiento es muy rígido y dogmático.

- ✓ *Hábitos.* A menos que una situación cambie en forma drástica, quizá la gente continúe respondiendo a los estímulos en sus formas habituales. Un hábito llega a ser una fuente de satisfacción para la gente porque permite ajustarse al mundo y hacerle frente. El hábito también brinda comodidad y seguridad. Que un hábito se convierta en una fuente principal de resistencia al cambio depende, hasta cierto grado, en si las personas perciben ventajas en cambiarlo.
- ✓ *Amenazas al poder y la influencia.* Algunas personas de las organizaciones tal vez contemplen el cambio como una amenaza a su poder e influencia. El control de algo que necesitan otras personas, como la información o los recursos, es una fuente de poder en las organizaciones. Una vez que se estableció una posición de poder la gente o los grupos suelen resistirse a los cambios que perciben que reducen su poder e influencia.
- ✓ *Temor a lo desconocido.* Enfrentarse a lo desconocido hace que la mayoría de las personas se angustien. Cada cambio importante de una situación de trabajo trae consigo un elemento de incertidumbre. La incertidumbre no se produce tan sólo por el posible cambio en sí mismo, sino también por las posibles consecuencias de éste.
- ✓ *Razones económicas.* El dinero pesa mucho en el pensamiento de las personas y, desde luego, es lógico que se resistan a los cambios que podrían disminuir sus ingresos.

Resistencia organizacional al cambio: La naturaleza de las organizaciones tiende a resistirse al cambio. Muchas veces las organizaciones son más eficientes cuando realizan tareas rutinarias y se inclinan a desempeñarse en forma más deficiente cuando llevan a cabo algo por primera vez, al menos al principio. Para asegurar la eficacia y efectividad operacional, las organizaciones crearán fuertes defensas contra el cambio. No sólo eso, con frecuencia el cambio se opone a intereses ya creados y transgrede ciertos derechos territoriales

La innovación

o prerrogativas de toma de decisiones que los grupos, equipos y departamentos establecieron y se han aceptado a lo largo del tiempo.

3. EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO

Cada vez se hace más hincapié en la necesidad de orientar la educación superior hacia una formación práctica y vocacional, enlazando la empresa y la universidad con el fin de contar con una ciudadanía competente en un mercado laboral cada vez más internacional e informatizado.

La sociedad del futuro debería ser una sociedad del conocimiento: una sociedad en la que cada persona pudiera construir su propio curriculum personal. Una sociedad del conocimiento que es la base de la educación a lo largo de la vida y que se asienta sobre cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Junto al concepto de sociedad del conocimiento, y debido a los avances tecnológicos de las últimas décadas, aparece la sociedad de la información, donde los ciudadanos serán capaces de hacer uso de los servicios de telecomunicación avanzados para mejorar los diferentes aspectos de su vida cotidiana. Uno de estos aspectos es la educación en todos sus niveles: primaria, y secundaria, universitaria y formación permanente.

La universidad europea no ha querido quedar al margen de esta revolución del marco educativo. Ya en 1988, en la Carta Magna de las Universidades Europeas se recogen algunas de las características del cambio que se preveía con la supresión de las fronteras intercomunitarias en 1992. Todo esto obliga al establecimiento de un consenso acerca de un modelo educativo, a adoptar por todos los países comunitarios, respetando la idiosincrasia de cada país. En Europa hasta el momento han convivido dos modelos que tienen su base en unas raíces históricas y culturales determinadas.

Uno de ellos, el Modelo Continental o Napoleónico se fundamenta en los contenidos como elemento clave para la construcción del conocimiento. Supone que el conocimiento incluido en las distintas materias del programa permite alcanzar los fundamentos básicos, las competencias, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para una titulación.

El proceso se centra en el profesor y por eso la unidad de medida es el tiempo de trabajo del profesor. La metodología preponderante es la clase magistral, lo que condiciona la presencia del alumno en el aula. En cuanto a su desarrollo temporal, el modelo establece un periodo de aprendizaje corto, pero muy intenso: estudiar mucho en pocos años, para trabajar toda la vida.

El otro, el Modelo Nórdico o anglosajón cuya máxima es, estudiar toda la vida para trabajar toda la vida. Por eso, la fase inicial es el aprendizaje: aprender a aprender. En este modelo, el proceso se centra en el estudiante que aprende y, por ello, la unidad de medida es el trabajo del estudiante. La formación inicial debe complementarse con un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pedraz (2004).

El aprendizaje es un proceso continuo, que se desarrolla durante toda la vida del individuo, en el que de modo consciente e inconsciente, a través de la incorporación y recuperación de conocimiento, la práctica y la experiencia se adquieren actitudes y destrezas que conllevan cambios en el hacer, en el pensar, y el ser del propio individuo.

Las metodologías basadas en el aprendizaje del alumno y el uso de la tecnología de la información han encontrado su espacio en este nuevo marco educativo.

Entre las metodologías centradas en el estudiante encontramos el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos a modo de ejemplo.

Resaltaríamos que el aprendizaje por proyectos es un sistema educativo multidisciplinar que refuerza el vínculo entre la teoría y la práctica profesional. Enlaza el proceso de enseñanza-aprendizaje con procesos de investigación que inciden en el desarrollo social del entorno. Hablaríamos de dos modalidades una orientada al diseño: los estudiantes se enfrentan a la solución de problemas prácticos a partir de teorías y conocimientos de materias de su plan de estudio: Saber como (*know how*). Y otra donde los estudiantes se enfrentan a problemas prácticos de carácter complejo cuya solución resulta impredecible. Exploran y trabajan la situación desde un enfoque multidisciplinario: Saber por qué (*know why*).

Por otro lado, el estudio de casos son historias completas, escritas y analizadas a través del método de discusión en las aulas.

La Universidad de Búfalo fue pionera en el uso de casos en gran escala en las ciencias, las matemáticas y la ingeniería.

Ambos se basan en un enfoque constructivista, donde conocer no consiste en copiar lo real, sino obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia y en realidad), a fin de comprenderlo (Piaget, 1975). Para conocer los fenómenos, el físico no se limita a describirlos tal como parecen sino que actúa sobre los acontecimientos de manera que puede disociar los factores, hacerlos variar y asimilarlos a sistemas de transformaciones: los deduce. Conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla.

El interés de escribir en este apartado sobre el constructivismo, tiene su razón de ser, en que es la base psicopedagógica del aprendizaje basado en problemas.

3.1 Constructivismo

Para algunos autores (Delval 1997; Castorina, 2000; Martí, 1996; Pozo 1997; Cubero 2005) el constructivismo es esencialmente una postura epistemológica que pretende dar cuenta de como adquiere el

conocimiento el ser humano. Desde esta perspectiva el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una actividad del sujeto, que interactúa con la realidad, en este sentido Delval (1997) precisa que todo conocimiento es una interacción entre el sujeto que conoce y la realidad que intenta conocer. Por tanto todo acto de conocimiento es una actividad de construcción.

Gergén (1995, citado por Cuberos, 2005), plantea la existencia de dos tradiciones clásicas sobre la naturaleza del conocimiento, denominadas exógena y endógena. La perspectiva exógena asume la existencia de una realidad material y un mundo psicológico subjetivo, por tanto el conocimiento se consigue cuando “los estados interiores del individuo reflejan o representan ajustadamente la existencia de los estados del mundo exterior (p. 15), es decir, la realidad existe de manera independiente al sujeto y éste logra conocerla cuando logra representaciones lo más ajustadas a dicha realidad.

Desde la perspectiva endógena, consideran que los sujetos se enfrentan al mundo con un conjunto de esquemas prefijados o de categorías previas, de tal manera que el conocimiento es “el reflejo de las estructuras innatas”.

Ambas tradiciones son consideradas por Cuberos (2005), como dualistas, pues el sujeto que conoce y la realidad se encuentran escindidas y plantea una tercera postura denominada relativista, en la que cabrían los trabajos de Piaget (1975) y Vigostsky (1979), dado que no cuestionan la existencia de una realidad material, pero de la que es imposible conocer su naturaleza tal cual es, por tanto, lo que se conoce proviene de la interacción del sujeto con la realidad.

Es claro entonces, que la realidad no puede conocerse en sí misma, sino a través de la mediación que establece el sujeto que conoce al interactuar con ella, lo que se resume en que la realidad es construida por el sujeto,

pero no de manera “libre” sino a través de la resistencia que ofrece a las acciones y transformaciones que pretende ejecutar (Delval, 1997, Castorina 2000). En este sentido, el sujeto establece representaciones que atribuye a la realidad pero que son sus propias construcciones. Estas representaciones se refieren a la forma como están organizadas algunas parcelas de la realidad, representaciones que como ya se dijo se construyen por la acción del sujeto. Las resistencias que encuentra a estas acciones (que se consideran propiedades de la realidad), son las que posibilitan la construcción que el sujeto realiza. Esto explica el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento.

Contraria a esta posición se encuentra el constructivismo social (Gergen 1995, citado por Cuberos 2005), cuyo punto de partida no es la mente o los procesos subjetivos del sujeto, ni tampoco la realidad externa, sino el flujo de las interacciones, que es posible a través del lenguaje, entendido aquí como discurso, es decir, su punto de partida es el discurso, que va más allá de un sistema de signos, “el habla y los textos como acciones situadas, articuladas y co-construidas en la interacción social” (Potter, 1996, citado por Cuberos, 2005. p. 93). Por ello de lo que se trata es de analizar las interacciones en las que se genera el lenguaje y la comprensión; todo existe en el lenguaje, esto hace que los miembros de una comunidad de discurso definan la naturaleza y la verdad como una manera particular de hablar de los hechos. Por tanto el lenguaje es una actividad en la que se genera significado, que ha de ser tratado como un modo social de pensar.

Siguiendo la clasificación propuesta por Gergen, encontramos que la teoría genética podría ubicarse en una perspectiva relativista, dado que no cuestiona la existencia de una realidad externa al sujeto, pero que el sujeto va conociendo dicha realidad en la medida en que sus estructuras mentales (instrumentos de conocimiento) interactúan con ella. De otra parte el constructivismo radical podría ubicarse en una perspectiva endógena, dado que su interés está centrado en los procesos internos del

sujeto cognoscente, de tal manera que la validez de su conocimiento está únicamente en él. Por último el constructivismo social sería una especie de variante de la perspectiva relativista, dado que se centra en la interacción del sujeto pero no con la realidad externa, sino con los otros sujetos que son los que a través de esa interacción construyen la realidad.

Desde una vertiente más psicológica habría que diferenciar dos grandes ejes, el del desarrollo y el del aprendizaje. Respecto al primero se abordaremos las dos posturas teóricas clásicas, la de Piaget y la de Vigotsky. Respecto al segundo eje abordaremos las implicaciones de la teoría Piagetiana y Vigotskyana y además la perspectiva del cambio conceptual y el aprendizaje significativo.

3.2 Perspectiva Piagetiana

La postura Piagetiana pasa de explicar la dinámica del conocimiento epistémico, para concretarla en el sujeto psicológico, a través de los procesos de desarrollo.

En esta perspectiva el desarrollo es abordado como una sucesión de tres periodos o estadios, caracterizados por estructuras integrativas, que dan cuenta de como los sujetos pasan de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. (Coll, 2004).

Los estadios se constituyen en grandes construcciones sucesivas, cada una de las cuales integra a la anterior, en un proceso de avance hacia nuevos logros, caracterizados por:

- ✓ Su orden de sucesión es constante, aunque las edades pueden variar.
- ✓ Cada estadio es una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares.
- ✓ Estas estructuras son integrativas, es decir, no se sustituyen unas a otras sino que integran como estructuras subordinadas.

Estas estructuras se desarrollan por la interacción de cuatro factores:

1. El crecimiento orgánico, especialmente la maduración de carácter biológico.
2. El ejercicio y la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos. En este aspecto se especifica dos tipos de experiencia, la primera referida a la actuación sobre los objetos para abstraer propiedades y la segunda referida a la experiencia lógico-matemática, que consiste en actuar sobre los objetos, pero con la finalidad de conocer el resultado de la coordinación de acciones.
3. Interacciones y transmisiones sociales, en las cuales sería siempre necesaria la asimilación activa del niño.
4. El proceso de equilibración, en el sentido de autorregulación, es decir, de una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones. (Piaget. Pp. 151-158).

Este último factor, precisan Coll y Martín (2004), no es un factor más de desarrollo, sino el factor que coordina y hace posible la influencia de los otros tres factores, actuando como un verdadero motor de desarrollo.

Los seres humanos pasan por tres estadios de desarrollo: el sensorio-motor, el de la inteligencia representativa y las operaciones formales; establecidos en ese orden por unas características que se describirán más adelante. Pero este orden no implica un paso lineal o superpuesto, sino integrativo, por tanto existen unas condiciones para afirmar que se ha dado paso a un nuevo estadio, estas condiciones son:

- ✓ Una forma de organización mental (estructura) que da cuenta de la diversidad de comportamientos observados.
- ✓ Una nueva estructura que permite intercambios más ricos y variados, de carácter integrativo.
- ✓ Un orden de sucesión.

Como lo plantea Delval (1997), cada nuevo estadio está determinado por las mejores formas de abordar los problemas nuevos que se presentan en un momento del desarrollo.

Lo más importante en este estadio es que aparecen las operaciones, entendidas como esquemas de acción interiorizados que se agrupan en totalidades. Las reglas que caracterizan estas totalidades son: composición interna, asociatividad, reversibilidad, identidad, tautología, iteración.

Las estructuras de este período son de naturaleza concreta y permiten intercambios cognitivos (entre el sujeto y la realidad) más ricos, estables, variados y sólidos que en el período anterior. Sin embargo estos intercambios permanecen ligados a la acción del sujeto sobre los objetos.

La noción de aprendizaje en Piaget está directamente relacionada con los estadios de desarrollo y por tanto con las competencias cognitivas propia de cada uno de ellos (Coll y Martín, 2004). Además siendo consistente con su postura epistémica, todo aprendizaje es un proceso de construcción que parte de los conocimientos anteriores y de la actividad de quien realiza dicho proceso. Esta actividad no está referida únicamente a la actividad motora sino también a la actividad mental.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje consiste en un proceso de reorganización cognitiva, que corresponde al principio de equilibración, que permite resolver el desequilibrio que se presenta entre las representaciones que se han construido del mundo y aquellas que ofrece la realidad, ya sea por procesos de observación, de experimentación o de influencia social. Para Piaget son los desequilibrios los que constituyen el motor de búsqueda y avance dentro del desarrollo. El sujeto que entra en desequilibrio busca a través de compensaciones llegar a nuevos equilibrios, lo cual consiste en aportar una serie de compensaciones frente a desequilibrios momentáneos hasta lograr nuevos equilibrios gracias a una coordinación e integración más completa entre esquemas. En este sentido, Cuberos (2005) afirma "... la contradicción entre las

comprensiones de las personas y las nuevas experiencias llevan a una dinámica de desequilibrios y reequilibraciones posteriores que a su vez culminan en nuevos aprendizajes. La experiencia de estas contradicciones mueve a las personas a cuestionar sus propias ideas y buscar explicaciones alternativas” (p.43).

Esta reorganización y autorregulación se da en los esquemas y estructuras, sin embargo es importante tener en cuenta que la experiencia queda restringida a aquello que puede ser asimilado por cada estructura (nivel de desarrollo), es decir, se aprende aquello que puede ser asimilado a estructuras preexistentes. Como lo explican Coll y Martín (2004): “Solo progresan los sujetos que se encuentran en un nivel operatorio próximo a la adquisición de la noción que se va a aprender (nivel llamado “intermediario”, pues está a medio camino entre la ausencia de la noción y su adquisición completa)” (p. 77)

Podríamos resumir que Piaget (1995) considera que los dos poderosos motores que hacen que el ser humano mantenga un desarrollo continuo de sus estructuras cognitivas son: la adaptación y el acomodamiento. La asimilación y la acomodación son los mecanismos internos de conocimiento. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del medio en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación se van reestructurando las relaciones con el entorno (reestructuración cognitiva) Figura 1.1)

Asimilación y acomodación son dos procesos invariables a través del desarrollo cognitivo, ya que siempre están presentes en los distintos periodos. Para Piaget (1995) la asimilación y la acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración, y este equilibrio es explicado como proceso que regula la relación asimilación y acomodación.

Para Piaget, todo aprendizaje es un proceso de construcción que parte de los conocimientos anteriores y de la actividad de quien realiza dicho proceso. Esta actividad no está referida únicamente a la actividad motora sino también a la actividad mental.

MODELO COGNOSCITIVO (J. PIAGET)

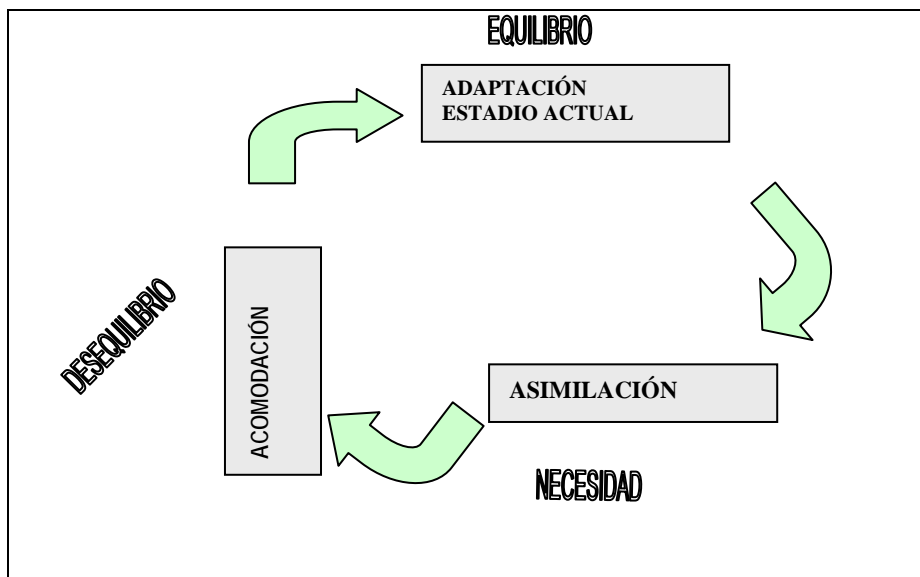


Figura 3.1 Modelo cognoscitivo de Piaget. Elaboración propia

Este esquema muestra como, según Piaget (1996), los aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo, en la búsqueda de la recuperación del equilibrio perdido (homeostasis).

3.3 Perspectiva vigotskyana

Si bien desde la perspectiva piagetiana, el contexto social es uno de los factores de desarrollo, este aspecto no asume una función central. No obstante para la perspectiva vigotskyana o histórico-cultural, éste es el fundamento para explicar dichos procesos.

En esta perspectiva los procesos de desarrollo son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura, es así como la clave para comprender el desarrollo está en la construcción de

significados que atribuimos a los objetos, palabra y acciones de los demás.

Esta elaboración es parte de una construcción activa y social del conocimiento compartido con los miembros del contexto socio-cultural.

En este contexto, la noción de desarrollo puede ser explicitada, según Wertsch 1985 (citado por Cubero y Luque, 2004. Pp. 140-142) en tres aspectos:

- El desarrollo se concibe como “saltos revolucionarios” o cualitativamente diferenciados, en los que se cambia la propia naturaleza del desarrollo. Estos no se dan por incrementos cuantitativos y acumulativos de las capacidades de los individuos, sino por transformaciones donde entran en juego diferentes factores, desde biológicos y fisiológicos, hasta sociales. De tal manera que uno sólo de los factores no da cuenta por si mismo del cambio, sino la forma en que se relacionan estos factores en diferentes momentos, dando lugar a nuevas reorganizaciones.
- Estas reorganizaciones están relacionadas con nuevas formas de mediación de los procesos psicológicos durante el desarrollo. Nuevamente en este aspecto no se trata de un proceso acumulativo, sino de nuevas formas de mediación que resultan más complejas, es decir, las relaciones entre los factores se reformulan.
- No existe una única clase de desarrollo, sino distintos tipos de desarrollo o dominios genéticos: filogenético, sociogenético, ontogenético y microgenético.

El dominio filogenético está referido a la historia evolutiva de la especie y al papel fundamental del uso de las herramientas en la aparición de las funciones psicológicas superiores. El dominio sociogenético o histórico-cultural hace referencia a la evolución del individuo como participante de un grupo cultural. El dominio ontogenético, se refiere al desarrollo personal en dos líneas: la natural y la cultural. La primera, determinada

por las características biológicas y madurativas que posibilitan el desarrollo de los procesos psicológicos inferiores; la segunda, que a través del lenguaje y otros sistemas semióticos, posibilita el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por último, el dominio micro genético se refiere a dos aspectos: la génesis de un proceso mental y las transformaciones que se dan en dicho proceso durante un período delimitado de tiempo.

La mayor parte de las investigaciones que han dado origen a un cuerpo amplio y sistematizado de conocimientos sobre la psicología infantil se ubican en el dominio ontogenético, las explicaciones van desde orientaciones de tipo biologista y las de tipo socializante. Por ello puede afirmarse que Vygotsky y sus colaboradores se enfocaron especialmente al estudio de los fenómenos psicológicos desde el dominio ontogenético. Señalan Cubero y Santamaría (1992), que los estudios de este tipo analizan la génesis y la transformación de un proceso en un individuo concreto.

Dentro de este mismo dominio, abordar el origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos psicológicos se forman y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto en contacto con otros sujetos. Dentro de esta perspectiva Vygotsky (1979), plantea su "ley genética del desarrollo cultural", la cual señala que: "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1979, p. 94).

Lo anterior sugiere que los procesos psicológicos se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos y que hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Dichos

procesos primero se observan en el plano social y posteriormente son interiorizados por el sujeto. Este proceso se concibe como la "reconstrucción" de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica; sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La internalización no es un proceso simple y automático, por el contrario implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan, lo cual implica una serie de transformaciones graduales.

Este proceso de interiorización se establece a través de una interrelación dialéctica, en la que se da una transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico, a través de un mecanismo fundamental como la mediación semiótica, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel central. Por tanto el desarrollo está asociado a nuevas formas de mediación semiótica (Cuberos, 2005. p. 86).

Hacer exposiciones separadas de lo que para Vigotsky es el aprendizaje y el desarrollo puede hacer que se pierda de vista las importantes relaciones que él establece entre ambos procesos, sin embargo metodológicamente sirve para enfatizar la diferencia que este autor establece entre enseñanza y aprendizaje y sus interacciones.

Para el autor los procesos de desarrollo y aprendizaje son diferentes e interdependientes, de tal manera que el desarrollo se ve facilitado por el aprendizaje y no hay aprendizaje sin desarrollo previo. Vigotsky precisa estas relaciones cuando argumenta "...el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de desarrollos evolutivos internos capaces de operar sólo

cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”. (Vigotsky. 1989. p. 127)

Para Vigotsky (Baquero 1997) la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, las personas adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento, es más, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento, y la clave, para comprender el desarrollo, está en la construcción de significados que atribuimos a los objetos, palabras y acciones de los demás. Esta elaboración es parte de una construcción activa y social del conocimiento compartido con los miembros del contexto socio-cultural.

Para el autor el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no solo un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje. El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. (Baquero 1997)

De los elementos teóricos de Vygotsky (1979) pueden deducirse diversas aplicaciones concretas en la educación, como pueden son:

- ✓ Puesto que el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumnos y profesor, sino entre estudiantes y comunidad.
- ✓ Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de éstas e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas

- ✓ Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.
- ✓ El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el contenido de la asignatura.
- ✓ El aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del estudiante.

En el aprendizaje o la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante.

En este contexto adquiere toda la importancia para el aprendizaje y en consecuencia para el desarrollo la Zona de Desarrollo Próximo, definida como "...la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o ayuda de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1979).

Por tanto la educación escolar debe partir del nivel de desarrollo efectivo del estudiante, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.

En este sentido para Vigotsky el contexto en el cual ocurre la interacción tiene gran importancia para el logro del aprendizaje, afirmando que en la Z.D.P., aparecen funciones que aún no han madurado en el aprendiz,

pero que se encuentran en proceso de maduración. El contexto interactivo sirve de estímulo para que el desarrollo avance y permita los aprendizajes necesarios. En el aula de clase los contextos interactivos se refieren al uso del lenguaje como instrumento de gran poder estimulante, dado que con el mismo se construyen y comparten significados. (Figura 1.2)

Para finalizar, diríamos que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo es uno de los más importantes del pensamiento de Vigostsky (Álvarez y del Rio, 2000). Consiste en la distancia imaginaria entre el nivel real de desarrollo (capacidad para aprender por si solo) y el nivel de desarrollo potencial (aprender con el concurso de otras personas), ésta delimita el margen de incidencia de la acción educativa. La educación debe partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y generar eventualmente otras nuevas.

MODELO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL (VYGOSKY)

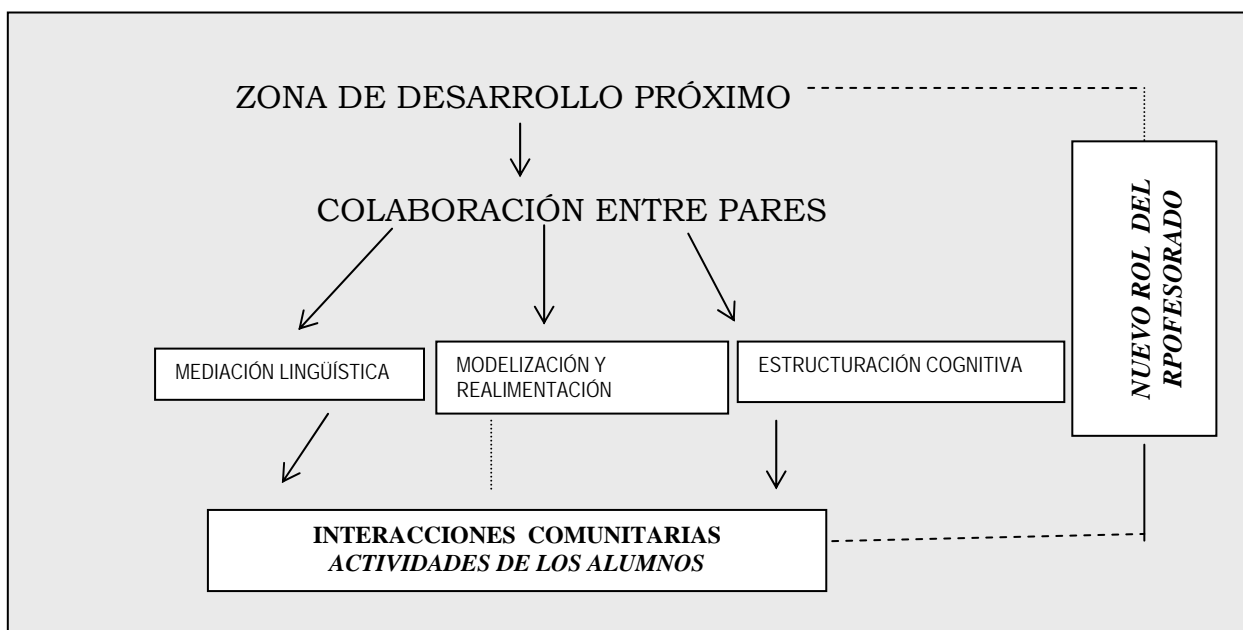


Figura 3.2 Modelo de Construcción Social de Vygotsky. Elaboración propia

3.4 Aprendizaje Significativo de Ausubel

La perspectiva del aprendizaje verbal significativo, ha sido desarrollada esencialmente por Ausubel (1976) y posteriormente por Novak y Hanesian (1978). Esta centrada en el aprendizaje que se produce en un contexto educativo, donde predominan los procesos de instrucción y más específicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos científicos, a partir de los conceptos formados en la vida cotidiana.

Esta perspectiva postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

En ese sentido se podría caracterizar como una postura constructivista, en tanto considera que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal sino que el sujeto la transforma y reestructura, además porque los esquemas que posee (esquemas previos) interactúan con los materiales de estudio y la información exterior para conformar nuevas estructuras conceptuales

Esta concepción de aprendizaje tiene dos dimensiones. La primera corresponde al tipo de aprendizaje que realiza el estudiante cuando; esta se refiere al modo como procesa la información, es decir, de que forma la codifica, transforma y retiene. Estas formas van desde las estrictamente memorísticas o repetitivas, hasta los aprendizajes plenamente significativos de un concepto del saber. La segunda dimensión se refiere a la estrategia de enseñanza, es decir, a la manera como se fomenta un aprendizaje, que puede ir desde una enseñanza puramente receptiva, en donde el profesor explica de manera explícita lo que el estudiante debe aprender, hasta una enseñanza en la cual el estudiante descubre de manera personal y autónoma, lo que se ha de aprender.

Respecto a la primera dimensión puede decirse que el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores en su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables.

Por tanto, el contenido de lo que se aprende debe ser significativo en sí mismo, que la relación entre sus partes sea clara y lógica. Pero se remarca que para que exista significatividad es necesario que el alumno disponga de las estructuras cognitivas necesarias para lograr comprensión y significado. Las condiciones para que este proceso se dé, se pueden resumir como: lo que se aprende, debe tener significado lógico, es decir, el contenido debe estar organizado en una estructura en donde sus partes se encuentren relacionadas entre sí. El aprendiz esté motivado a aprender significativamente. Finalmente, que sus estructuras cognitivas tengan el desarrollo necesario para aprender los contenidos correspondientes. Para que se produzca el aprendizaje significativo se debe transformar el significado lógico de los contenidos en significado psicológico en el aprendiz, es decir, debe lograr comprensión.

Respecto a la segunda dimensión, se plantean tipos de enseñanza y por tanto de aprendizajes que genera. En la enseñanza receptiva (aprendizaje receptivo) los contenidos y la estructura del material que se

han de aprender los establece el profesor, sin embargo esto no significa un aprendizaje pasivo.

Estos aprendizajes son tan significativos como los que se logran con el aprendizaje por descubrimiento, pero tienen una ventaja: el profesor es experto en una disciplina y puede seleccionar los contenidos (con alto grado de generalidad, como conceptos, principios, teorías, leyes), los organizadores avanzados, que se caracterizan por ser claros, estables, relevantes e inclusivos y sirven de puente a los nuevos contenidos. Esto significa que el estudiante puede aprender mucho contenido relevante en poco tiempo, es decir, puede conocer un universo mayor de contenido con menor tiempo y poco esfuerzo. Pero tienen una desventaja: aunque estos aprendizajes se consideran significativos, tienen menor duración en el tiempo.

En la enseñanza por descubrimiento el aprendizaje es más lento, el estudiante debe revisar mucho material, a veces de poca significatividad, para lograr construir el aprendizaje de un concepto, un proceso o una operación; el esfuerzo es mayor porque los contenidos a aprender no se encuentran organizados ni jerarquizados y le corresponde al estudiante organizarlos y jerarquizarlos. Este aprendizaje tiene como ventaja que su retención es más duradera pues resiste al olvido de contenidos sustanciales.

En resumen, se puede afirmar que a través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales son amplias, complejas e interconectadas. Estas estructuras son formas de representación organizada de la experiencia, relativamente permanente, que sirven como esquemas que funcionan para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que se recibe, especialmente en los contextos educativos formales. (Figura 3.3).

MODELO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

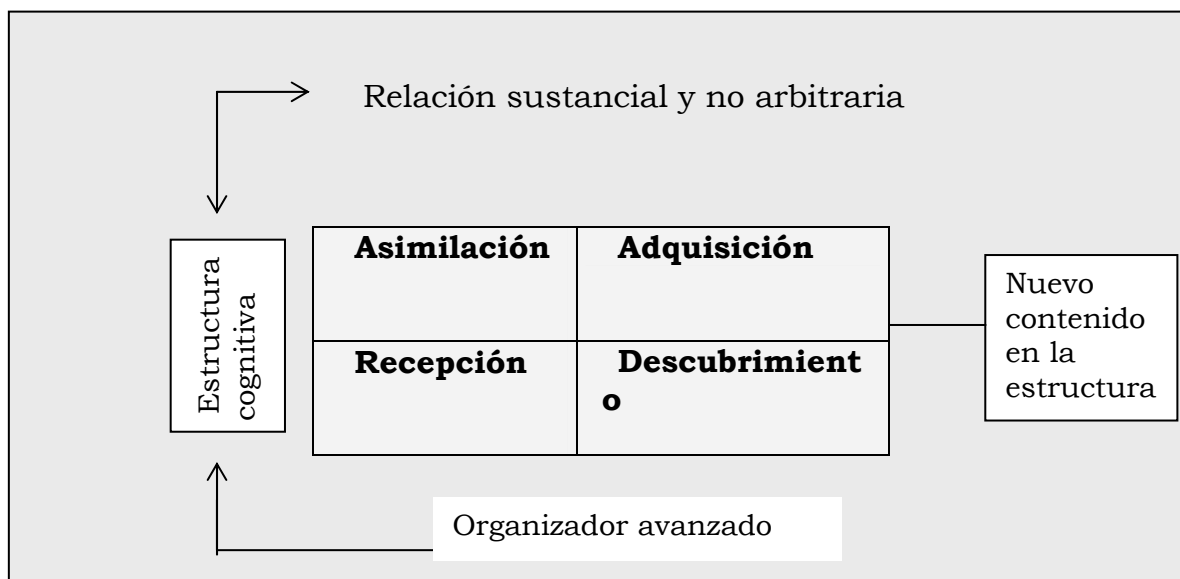


Figura 3.3 Modelo del aprendizaje significativo de Ausubel. Elaboración propia

3.5 Perspectiva constructivista de Coll

La concepción constructivista del aprendizaje escolar, sustentada por Coll (2004), se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 2004). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a. Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b. Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que

enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal.

De esta manera, los tres aspectos clave que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Lo anterior implica que "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 2004).

De acuerdo con Coll (2004) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- ✓ El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- ✓ La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel

social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

La función del docente es articular los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.

4. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o Problem Based Learning (PBL) es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”, (Barrows, 1986). El aprendizaje está centrado en el estudiante, donde este trabaja en grupos pequeños, en el que adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real y donde los profesores son facilitadores o guías, (Barrows, 1996). La finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma forma en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales.

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

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

En el proceso de enseñar-aprender intervienen una amplia gama de funciones, entre otras: cerebrales motoras, cognitivas, memorísticas, lingüísticas y prácticas, la asociación e interacción de estas es lo que permite llegar al nivel conceptual, nivel que posibilita la abstracción, los razonamientos y los juicios. Es a través de construcciones individuales como cada uno va realizando su propio edificio intelectual.

El ABP se fundamenta en el paradigma constructivista en el que conocer y por analogía, aprender implica ante todo una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva.

De la descripción que hace (Carretero, 1993) del constructivismo resaltamos los principios que nos hacen concebir el ABP dentro del mismo:

- ✓ En el aprendizaje constructivo interno no basta con la presentación de la información a la persona para que aprenda, sino que es necesario que la construya o la aprehenda mediante una experiencia externa.
- ✓ El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna. Desde que se recibe una información hasta que se asimila completamente, la persona pasa por fases en las que modifica sus sucesivos esquemas hasta que comprende plenamente dicha información.
- ✓ La creación de contradicciones o conflictos cognoscitivos, mediante el planteamiento de problemas e hipótesis para su adecuado tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una estrategia eficaz para lograr el aprendizaje.
- ✓ El aprendizaje se favorece enormemente con la interacción social. La investigación de problemas concretos crea un terreno propicio para dicha interacción.

Barrows, citado por (Norman y Schmidt 1992), señala que la meta primaria de la enseñanza basada en problemas es favorecer el razonamiento y las habilidades para la solución de problemas, con lo cual, seguramente, el resultado será una ampliación en la adquisición, retención y uso de los conocimientos.

El ABP tiene sus orígenes en la Universidad de MacMaster, en Hamilton (Canadá). Hamilton es una ciudad industrial y su población, a mediados de los años 60, sufría grandes problemas de salud, principalmente

respiratorios, debidos entre otras cosas, a las desfavorables circunstancias medioambientales, económicas y sociales en las que vivía gran parte de la población. Estos problemas no siempre eran tratados adecuadamente por los profesionales de la sanidad, los que desconocían las causas del fenómeno que excedía los límites de su comprensión y, por lo tanto, no conocían el método para abordar dichas enfermedades.

Esta situación llevó a las autoridades a enfocar el tema desde el punto de vista de la formación de los profesionales que debían de ejercer en aquel entorno. De aquí surgieron las siguientes reflexiones: ¿están capacitados nuestros profesionales para atender estas necesidades?, ¿Cómo podemos mejorar su formación?...

Gracias a estas cuestiones las autoridades universitarias empezaron a replantearse la forma en que sus profesionales tenían que adquirir los conocimientos, la competencia y las habilidades necesarias para su labor. La formula utilizada fue pensada con mucho ingenio y era, a la vez atrevida en la medida en que la puesta en práctica supuso cuestionar de una manera frontal los procesos de formación tradicional basados en el conocimiento sistemático, predominantemente científico.

El éxito de la formula utilizada determinó su rápida extensión a otras profesiones. El Aprendizaje Basado en Problemas llega a Europa en la mitad de los años 70. En el 1974 se crea la Universidad de Maastricht, en los países bajos. Una nueva universidad ofrece, por primera vez en tierra europea, cursar todos los estudios con una técnica de aprendizaje diferente a la tradicional (Font, 2004)

A través del tiempo, este método se ha ido configurando como una manera de hacer docencia que promueve en los estudiantes tres aspectos básicos: la gestión del conocimiento, la práctica reflexiva y la adaptación a los cambios.

- Con la gestión del conocimiento se busca que el estudiante adquiera las estrategias y las técnicas que le permitan aprender

por sí mismo; esto implica la toma de conciencia de la asimilación, la reflexión y la interiorización del conocimiento para que, finalmente, pueda valorar y profundizar a partir de una opción personal. Este proceso permite responsabilizarse de los hechos, desarrollar una actitud crítica y poner en práctica la capacidad de tomar decisiones durante el proceso de aprender a aprender.

- La práctica reflexiva permite razonar sobre problemas singulares, inciertos y complejos. (Schön, 1987) refiere que los principales rasgos de la práctica reflexiva están en el aprender haciendo, en la teorización antes que en la enseñanza y en el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. El ABP posibilita la construcción del conocimiento mediante procesos de diálogo y discusión que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades transversales de comunicación y expresión oral, al mismo tiempo que también desarrollan el pensamiento crítico y la argumentación lógica, para la exploración de sus valores y de sus propios puntos de vista. Estas capacidades les deben permitir afrontar una práctica profesional más reflexiva y más crítica.
- La adaptación a los cambios viene dada por las habilidades adquiridas al afrontar las situaciones/problemas desde la perspectiva de la complejidad de los mismos. Ya no se trata de aprender muchas cosas, sino que se busca desarrollar la capacidad de aplicar y de aprender lo que cada uno necesita para resolver problemas y situaciones de la vida real. Este conocimiento les debe permitir a los estudiantes afrontar situaciones nuevas.

4.1 El docente y el discente en el ABP

El docente en el ABP adopta diferentes roles; el principal es el de tutor que facilita y fomenta en el estudiante las actividades de análisis y reflexión para que identifique sus propias necesidades de aprendizaje. El papel del tutor no es el de docente experto en la temática de la situación/problema, sino que su principal función es la de ayudar a

pensar críticamente sobre los temas que se están discutiendo y ser, un promotor de la investigación y del descubrimiento.

Es evidente que el tutor debe, asimismo, poseer conocimiento de los objetivos de aprendizaje y un dominio de las técnicas y estrategias necesarias para desarrollar el proceso.

Las características que requiere un docente en el ABP son:

- ✓ Una actitud positiva respecto al método, es decir, estar convencido de que es una estrategia de aprendizaje viable y aplicable.
- ✓ Estar formado y capacitado para aplicar el método, es decir, poseer las habilidades, actitudes, valores y conocimientos necesarios para la puesta en marcha del ABP.

En esta realidad, el tutor es el guía del proceso de gestión del conocimiento, y el estudiante es el responsable de “aprender a aprender”. Es posible que no todos los docentes posean las capacidades y las habilidades necesarias para obtener los resultados deseados a la hora de poner en práctica este método. Por eso tanto la formación como la motivación del tutor se convierten en herramientas fundamentales para poner en práctica con éxito el método ABP. El entusiasmo docente influye positivamente en los estudiantes a la hora de lograr los objetivos planificados.

El discente es el elemento central dentro de un proceso sistemático que será lento pero posible y que tendrá como resultado el cambio, tanto de la concepción del aprendizaje como de la actitud frente al mismo. Lo importante es que valore las bondades del ABP y que intente modificar su actitud de receptor pasivo de la enseñanza aceptando cambios tendentes a:

- ✓ Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y dejando que el tutor le oriente en la adquisición del conocimiento.
- ✓ Desarrollar habilidades de trabajo en grupo.
- ✓ Desarrollar habilidades comunicativas.

- ✓ Desarrollar capacidades de análisis, síntesis e investigación.

Este método promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la adquisición de habilidades interpersonales y el trabajo en colaboración. En definitiva: el estudiante aprende a aprender.

4.2 Elementos esenciales para la aplicación del ABP

4.3.1 Las competencias y los objetivos

Teniendo en cuenta que el ABP conduce a la formación de habilidades y competencias, un primer paso para la implantación del mismo dentro de una disciplina pasa por la definición del perfil y las competencias profesionales de la misma. Entendemos por Perfil Profesional la descripción de un conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que son inherentes al desempeño profesional y que proporcionan a quien las ejerce la capacidad de pensar, crear, reflexionar y asumir su compromiso desde una perspectiva histórica y social.

Aunque no es fácil ponerse de acuerdo en una definición común del concepto de competencia, si parece haber consenso en que dicha noción está más relacionada con el campo del **Saber Cómo**, que con el campo del **Saber Qué**.

La competencia, por lo tanto, es una capacidad general basada en el conocimiento, la experiencia, los valores y las disposiciones que una persona ha desarrollado a través de la implicación en las prácticas educativas (Hutmacher, 1996).

Los objetivos implican que, después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante tiene que haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos.

“Un arquitecto no selecciona los materiales ni establece las fechas de programación para realizar una construcción hasta no tener los planos (objetivos) de la edificación. Sin embargo, muy a menudo escuchamos a maestros que exponen los méritos relativos de

algunos libros de texto u otras ayudas que van a utilizar en el aula sin haber especificado que objetivos pretender alcanzar con dichos textos o ayudas". (Mager, 1984).

Un objetivo de aprendizaje es la descripción del desempeño que se desea que los estudiantes puedan demostrar antes de considerarlos competentes en un área; así pues, el objetivo de aprendizaje describe el resultado esperado con la instrucción, más que el mismo proceso de instrucción.

En el ABP, las competencias y los objetivos de aprendizaje son la base a partir de la cual se construye todo el proceso educativo. Son el contrato con el estudiante y las únicas bases de la evaluación. (Branda, 2001).

4.2.2 Las situaciones/problema

En el ABP, la estructuración del conocimiento se lleva a cabo a través de situaciones/problema que permiten al estudiante alcanzar los objetivos de aprendizaje que se desprenden de las competencias profesionales.

Es fundamental señalar que las situaciones/problema deben poseer ciertas características, ya que no todo problema cumple con las condiciones intrínsecas para poder desarrollar lo que se busca en el método ABP.

Las características que deben reunir son:

- ✓ El diseño debe despertar interés y motivación.
- ✓ El problema debe estar relacionado con algún objetivo de aprendizaje.
- ✓ Debe reflejar una situación de la vida real.
- ✓ Los problemas deben llevar a los estudiantes a tomar decisiones basadas en hechos.
- ✓ Deben justificarse los juicios emitidos.
- ✓ No deben ser divididos y tratados por partes.
- ✓ Deben permitir hacerse preguntas abiertas, ligadas a un aprendizaje previo y ser tema de controversia.

- ✓ Deben motivar la búsqueda independiente de información.

4.2.3 La evaluación

La evaluación debe ser un método más de enseñanza, y también una manera real y directa de posibilitar el aprendizaje. En el ABP, la evaluación se constituye en una herramienta por medio de la cual se le otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación. Es decir, se trata de ver la evaluación como un proceso en el que la responsabilidad es compartida por los estudiantes y los tutores. Esta práctica comporta un cambio sustancial en relación con el método tradicional. El valor de la evaluación en el ABP es el de contemplar la evaluación individualizada, cualitativa y formativa. El estudiante tiene la posibilidad de evaluarse a sí mismo, a sus compañeros, al tutor, al proceso de trabajo en equipo y a los resultados del proceso.

La evaluación formativa, como columna vertebral de una docencia centrada en el estudiante, comprende la autoevaluación, la de sus pares y la del tutor. La autoevaluación, como procedimiento valorativo, le permite evaluar, orientar, formar y confirmar el nivel de aprendizaje de cada una de las unidades. Además, le proporciona ayudas para descubrir sus necesidades, la cantidad y calidad de su aprendizaje, las causas de sus problemas, las dificultades y los éxitos en el estudio. La evaluación por pares le permite al estudiante recibir retroinformación sobre lo que es incapaz de conocer sin la visión de los demás (la parte desconocida por el yo y conocida por los otros de la Ventana de Johari). La evaluación del tutor le permite a éste emitir juicios acerca del nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado. Por otro lado, la evaluación sumativa o de certificación debe tener en cuenta los conocimientos que el estudiante ha adquirido, las habilidades que ha desarrollado y las actitudes que ha modelado. Esta evaluación sirve para justificar las decisiones académicas respecto a las calificaciones.

4.3 Dinámica en el grupo ABP

En el ABP se trabaja en grupos pequeños, de entre 8-10 estudiantes más un tutor. El punto de partida es una situación problema. Una vez los estudiantes la los conocimientos previos que poseen y determinan sus necesidades de aprendizaje. Partiendo de los objetivos previamente establecidos por la institución, los estudiantes desarrollan estrategias de búsqueda de información que les permitan alcanzar dichos objetivos. Del conocimiento obtenido a través de las diversas fuentes consultadas extraen principios y conceptos que puedan aplicar tanto a la situación como a situaciones análogas.

4.3.1 Presentación de una situación/problema

El primer paso es la lectura y el análisis individual de la situación/problemas. Los estudiantes, a través de una lluvia de ideas, detectan áreas o temas de la situación que necesitan ser explorados (datos no estructurados).

Por un proceso de razonamiento y análisis de los datos, el estudiante se hace preguntas, a través de estas preguntas se desprenderán hipótesis explicativas de la situación. A partir de aquí, los estudiantes revisarán que conocimientos previos poseen y cuales son sus necesidades de aprendizaje para poder explicar las hipótesis planteadas.

Actualmente existen una gran disparidad entre lo que se considera la naturaleza y el funcionamiento de los conocimientos previos, los procesos de cambio y sobre lo que realmente cambió o hay que cambiar respecto al aprendizaje de las ciencias.

Pozo (1997) expone básicamente dos formas de interpretar los conocimientos previos de los estudiantes, de acuerdo con el tipo de organización que se les atribuya. Una de ellas es abordarlos como concepciones o ideas alternativas con poca conexión interna, las cuales se deben modificar con relativa independencia unas de otras, es decir,

son cambios individuales, que no se ocupan de las relaciones con otras representaciones.

Es el caso de DiSessa (1993, citado por Pozo, 1997), que considera que las ideas de los alumnos no constituyen teorías porque carecen de consistencia conceptual; por tanto el cambio conceptual implicaría un incremento de la coherencia de estas ideas hasta llegar a las teorías científicas.

Otra es abordarlos como teorías implícitas o personales, con características diferentes de las teorías científicas (las cuales están constituidas por conocimientos explícitos y comunicables surgidos de la reflexión). Estas teorías son representaciones implícitas, generadas por procesos cognitivos implícitos, basados en reglas de carácter esencialmente asociativo e inductivo, que se encuentran estructuradas por conceptos componentes, relacionados entre sí; por tanto el cambio conceptual sería no sólo un cambio en los conceptos componentes sino un cambio en el tipo de teoría del que forman parte.

Este mismo autor explica como los estudiantes adquieren representaciones sobre el mundo que les permiten establecer regularidades, haciéndolo más predecible y controlable. Pero todo esto sucede sin que la persona sea consciente ni de los procesos que utiliza para hacer esas predicciones o acciones, ni en muchos casos de sus propias representaciones. Para Pozo, este conocimiento implícito “les proporciona a los alumnos las “reglas prácticas”, similares a las que se suponía que constituían la esencia del conocimiento científico en los modelos inductivos de ciencia (Dunbar, 1995, citado por Pozo 97). Pero si quieren aprender la ciencia que se les enseña, deben utilizar procesos explícitos o deliberados para generar representaciones igualmente explícitas, con lo que el proceso de cambio conceptual requeriría una *explicitación progresiva* de esas representaciones y procesos” (Pozo, 1989. p. 516). Es decir, el primer paso para el cambio conceptual, sería

precisamente un proceso reflexivo frente a las propias teorías implícitas, reconocer su existencia a través de procesos metacognitivos

Ciclo de la exploración en el grupo tutorial

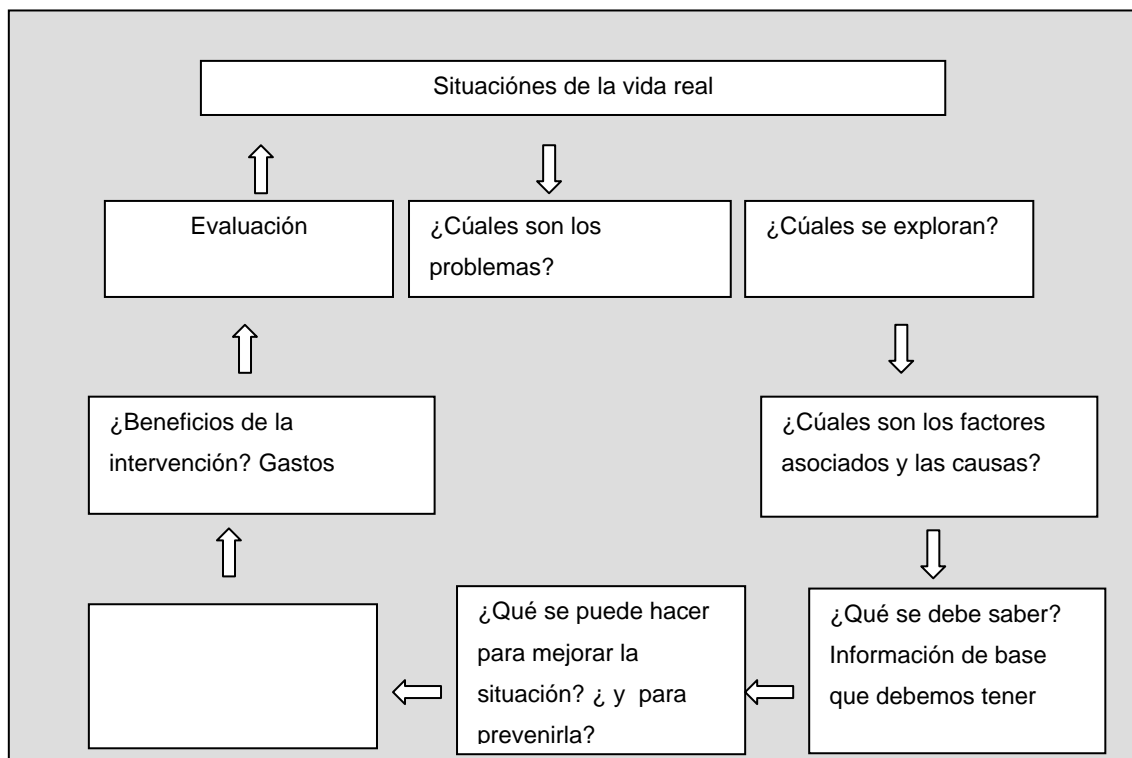


Figura 4.1. Fuente: Branda,L.A., 2001. Based en The Health Care Exploration Cycle (Branda, L.A., 1997) y en The measurement Iterative loop (Tugwell, P. et al., 1984).

4.3.2 Desarrollo de un plan de trabajo

En esta fase, los estudiantes desarrollan de forma individual o colectiva las estrategias de búsqueda, qué información es relevante y qué fuentes de consulta utilizaran.

El marco donde se desarrolla la búsqueda de información respecto a las hipótesis planteadas es el de los objetivos institucionales de aprendizaje y los propios del estudiante.

4.3.3 Aplicación del aprendizaje

El conocimiento obtenido de las diversas fuentes consultadas es analizado de manera crítica, se discute y se pone en común en el grupo tutorial: aquí confrontan la información que han seleccionado con la que ya tenían y vuelven a examinar el problema para identificar nuevas necesidades de información. De este conocimiento se extraen principios que se puedan aplicar a la situación y a situaciones similares.

4.3.4 Evaluación

La evaluación es formativa. Se realiza al final de cada sesión de tutoría y, más exhaustivamente, al final de una situación. En esta última sesión se evalúan los objetivos de aprendizaje alcanzados, tanto los institucionales como los propios de cada estudiante. Se evalúan las habilidades de aprendizaje, los principios y conceptos que se han discutido (cuestionando su aplicabilidad o no a otras situaciones), la dinámica del grupo, las habilidades comunicativas, la participación, la responsabilidad y el respeto. Esto es posible por medio de la autoevaluación, la evaluación de los pares y la evaluación del tutor.

Finalmente y a modo de conclusión de este capítulo, hay que remarcar que el aprendizaje basado en problemas abre un abanico de posibilidades a la innovación didáctica, poniendo en práctica términos tan conocidos como: interés, motivación, aprendizaje significativo, evaluación formativa, aprendizaje autónomo y aprendizaje a lo largo de la vida, visión integral de los problemas e interdisciplinariedad, complejidad y práctica reflexiva.

5. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es una expresión que abarca diferentes enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. La expresión se puede relacionar con conceptos educativos basados puramente en la resolución de problemas, o con conceptos que combinan las metodologías tradicionales con la resolución de problemas mediante el trabajo de proyecto. Sin embargo, lo que todos tienen en común es que se centran en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey. El constructivismo se apoya en la comprensión del funcionamiento del cerebro humano, cómo este almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje aumenta y amplía el conocimiento previo.

El constructivismo enfoca al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; es decir, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlín & Vianni, 2001).

En el Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante. (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999).

El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza porque los profesores y los estudiantes realizan trabajo en grupo sobre temas reales, que ellos mismos han seleccionado de acuerdo a sus intereses. Implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos que permitan solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una

economía diversa y global. Para que los resultados de un equipo de trabajo, con el Aprendizaje Basado en Proyectos sean exitosos, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos.

En el ABP los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá de las clases en el aula (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997), así pues, el aprendizaje basado en proyectos, es el aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que realiza el alumno para resolver un problema o llevar a cabo un proyecto.

5.1 Características

Actualmente y en base al trabajo de investigadores, se han identificado las siguientes características del modelo de aprendizaje basado en proyectos (Dickinson et al, 1998; Katz y Chard, 1989; Martin y Baker, 2000; Thomas, 1998):

- ✓ Centrado en el estudiante y dirigido por el estudiante.
- ✓ Claramente definidos: inicio, desarrollo y un final.
- ✓ Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- ✓ Problemas del mundo real.
- ✓ Basado en la investigación.
- ✓ Sensible a la cultura local.
- ✓ Objetivos específicos relacionados con los estándares del currículo educativo para el siglo XXI.
- ✓ Productos de aprendizaje objetivos.
- ✓ Interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- ✓ Retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- ✓ Reflexión y autoevaluación por parte del estudiante.
- ✓ Evaluación en base a evidencias de aprendizaje (portafolios, diarios, entre otros).

5.2 Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos, parte de un problema que hay que solucionar en base a un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

La definición de lo que se va a lograr, al igual que los componentes y productos con los que se trabaja el proyecto, permiten hacer modificaciones continuas y mejoras incrementales durante el desarrollo del mismo. Cuando el alumno se enfrenta a un problema o tarea que constituye un desafío, utiliza el propio conocimiento, las habilidades, y la experiencia adquirida en trabajos anteriores, y ya que este modelo plantea el trabajo en equipos, entre todos suman estas variables, logrando un enfoque sistémico del problema. Un proyecto tiene restricciones de tiempo, por lo tanto, se deben tomar decisiones sobre la administración de éste. Si se emplea demasiado tiempo mejorando un aspecto, es posible que otros no logren el mismo nivel de calidad y por lo tanto el proyecto, como un todo, puede peligrar. Uno de los objetivos en una típica lección de Aprendizaje Basado en Proyectos, es lograr que los alumnos aprendan a tomar las decisiones necesarias para alcanzar un nivel adecuado de calidad con las restricciones de tiempo existentes.

Si el Aprendizaje Basado en Proyectos gira alrededor de problemas reales, el estudiante contará con una gran cantidad de proyectos para escoger, así como la naturaleza de estos y su nivel de contenido. Los estudiantes se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades. Es común que el alumno tenga que dedicar tiempo y esfuerzo adicional, para definir el proyecto específico que llevará a cabo.

Generalmente se puede asignar el mismo proyecto a estudiantes que tengan trayectoria académica y habilidades diferentes. Los alumnos construyen nuevos conocimientos y habilidades sobre los conocimientos y habilidades que ya poseen. Realizan investigación empleando múltiples fuentes de información, tales como Internet, libros, bases de datos en línea, video, entrevistas personales, y sus propios experimentos. Aún si los proyectos se basan en el mismo tema, es muy probable que distintos alumnos empleen fuentes de información diferentes.

Las evidencias de aprendizaje en este modelo educativo son el diseño y desarrollo de un producto, presentaciones que otros estudiantes pueden ver o utilizar. El producto puede ser escrito o interactivo. Los alumnos pueden presentar los resultados de sus proyectos en clase como informes o carteles. Otros proyectos pueden realizarse fuera de la escuela como escenificaciones, publicaciones o ferias. Una evidencia de aprendizaje fundamental es el portafolio del estudiante, ya que en él se concentran los cursos realizados, consulta a expertos, documentos revisados, proyectos y productos entregados. Las TIC se pueden utilizar como medio difundir e integrar los productos.

En la preparación del diseño del proyecto es necesario y conveniente ajustarse a criterios y pasos metodológicos que sean capaces de adaptarse y responder a la complejidad y a las transformaciones de la realidad. En el diseño del proyecto deben incorporarse elementos y procedimientos capaces de responder adecuadamente a los desafíos provenientes de esas transformaciones que -en gran medida- se manifiestan durante el tiempo que transcurre entre la preparación del diseño y el momento de la ejecución.

5.2.1 El proceso del trabajo de proyecto

El trabajo de proyecto se centra en analizar y tratar un problema. El proceso se basa en problemas como punto de partida, y después el carácter del problema determinará la elección de las disciplinas, las

teorías y los métodos que se necesiten para analizar y resolver el problema.

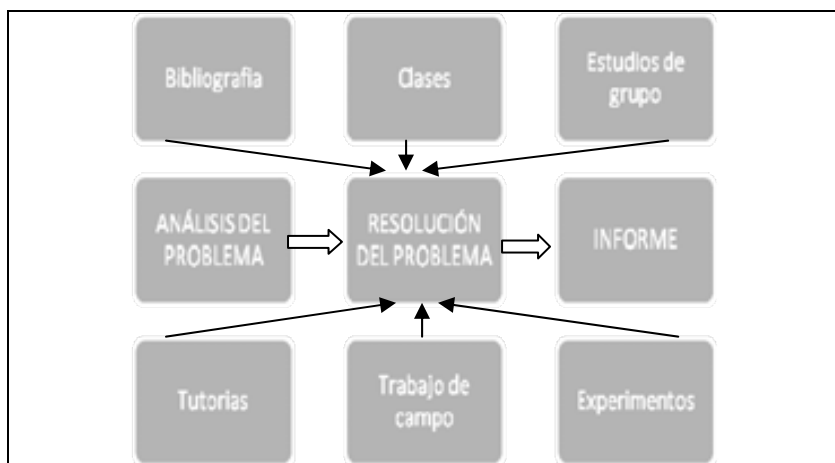


Tabla 5.1 Principios del trabajo de proyecto basado en problemas

El proceso lo controlarán principalmente los propios estudiantes, y el trabajo seguirá los siguientes pasos:

5.2.2 Análisis del problema. Se expone, se explica y se evalúa el problema en un contexto amplio. Se determina su relevancia y se diseñan estrategias para dar con soluciones estándar.

Se debe:

- ✓ Identificar qué cosas ya se saben y qué cosas debería aprender el grupo para abordar el proyecto
- ✓ Establecer y llevar a cabo un plan de aprendizaje

En este momento hay que formular por fin el problema. En esta fase el trabajo de proyecto se basa sobre todo en debates, estudios o bibliografía relevante, y quizás en entrevistas preliminares con personas clave destinadas a confirmar la importancia y la realidad del problema planteado.

5.2.3 Resolución del problema. Aquí se establecen los criterios de la evaluación empleando para ello teorías científicas significativas, y se

evalúan las posibles formas de resolver el problema. Según la naturaleza y la complejidad de éste, quizá sea necesario desarrollar más las teorías existentes, o incluso formular otras nuevas. El problema se puede dividir en temas parciales que se investigarán por separado y de manera detallada con el uso de métodos científicos relevantes. En este punto el profesor, como supervisor, tiene la importante tarea de orientar la elección de los métodos, similar al proceso de investigación.

5.3 Los Objetivos

Es muy importante que todos los participantes tengan claros los objetivos, para que el proyecto se planee y sea completado de manera efectiva. Tanto el docente, como el estudiante, deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a éste. Aunque el planteamiento se puede hacer de varias formas, debe contener los siguientes elementos (Bottoms & Webb, 1988):

- ✓ *Situación o problema:* una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver.
- ✓ *Descripción y propósito del proyecto:* una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende este la situación o el problema.
- ✓ *Especificaciones de desempeño:* lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- ✓ *Reglas:* guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen la guía de diseño de proyectos, tiempo presupuestado y metas a corto plazo.
- ✓ *Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron:* incluyendo los miembros del equipo, expertos, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa.
- ✓ *Evaluación:* cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final.

Además de los objetivos relacionados con la materia y los temas que se están abordando, se deben cumplir los siguientes:

- ✓ Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
- ✓ Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
- ✓ Desarrollar las Capacidades Mentales de Orden Superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición).
- ✓ Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos.
- ✓ Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje.

5.4 Los docentes

En el Aprendizaje Basado en Proyectos el docente actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan sus investigaciones. Sin embargo, los alumnos recopilan y analizan la información, hacen descubrimientos e informan sobre sus resultados. El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información. La enseñanza y la facilitación están orientadas por un amplio rango de objetivos explícitos de aprendizaje, algunos de los cuales pueden enfocarse de manera muy precisa en el contenido específico del tema. Otros probablemente tendrán una base más amplia, ya sea interdisciplinaria o independiente, de las otras disciplinas. Los alumnos pueden alcanzar metas adicionales (no previstas) a medida que exploran temas complejos desde diversas perspectivas.

El profesor busca, y actúa, en los llamados "momentos para el aprendizaje". Lo que con frecuencia implica, reunir toda la clase para aprender y discutir sobre una situación específica (tal vez inesperada) que un alumno o un equipo de alumnos ha encontrado. Tiene a responsabilidad final por el currículo, la instrucción y la evaluación. El profesor utiliza las herramientas y la metodología de la evaluación real, y debe enfrentar y superar el reto que impone el que cada alumno este

construyendo su nuevo conocimiento en lugar de estar estudiando el mismo contenido de los demás estudiantes. El profesor aprende junto a sus alumnos dando ejemplo de que el aprendizaje debe ser durante toda la vida.

5.5 La evaluación

La evaluación debe ser real e integral. Este tipo de evaluación algunas veces se denomina "valoración de desempeño", y puede incluir la evaluación del portafolio del estudiante. En la evaluación holística, se espera que los estudiantes resuelvan problemas complejos y realicen tareas que también lo son. El énfasis se hace sobre las habilidades de pensamiento de orden superior. De la misma forma en que el contenido curricular, el Aprendizaje Basado en Proyectos es auténtico y del mundo real, la evaluación en referencia es una medición directa del desempeño y conocimiento que tiene el alumno de ese contenido. Los estudiantes comprenden claramente las reglas de la evaluación, que está orientada y dirigida hacia las evidencias de aprendizaje desarrolladas durante el proyecto. En este modelo, los estudiantes aprenden a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros (aprenden a dar a sus compañeros retroalimentación efectiva y constructiva). El maestro debe asegurarse que los estudiantes entienden lo que están haciendo, porqué es importante y cómo los van a evaluar. Los estudiantes deben ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y el método de evaluación que se va a usar. Estas características del Aprendizaje Basado en Proyectos, de centrarse en el aprendizaje, contribuyen a que el alumno se motive y se comprometa activamente. Se requiere un alto nivel de motivación interna y de compromiso para que el modelo sea exitoso.

Es importante hacer la distinción entre retroalimentación (evaluación formativa) y valoración (evaluación sumativa). Durante el proyecto, los estudiantes pueden recibir evaluación formativa (retroalimentación), de ellos mismos, de sus compañeros, de sus maestros y de otras fuentes.

Esta retroalimentación ayuda al estudiante a comprender cómo se realizan un producto final de buena calidad. Mientras algunos profesores usan la información de la evaluación formativa para calificar el estudiante, otros solamente utilizan el producto final como base para la evaluación. Al estudiante, por lo regular, se le evalúa tanto por el desarrollo del proceso como por el producto final. No se debe olvidar que un buen ambiente de aprendizaje permite al estudiante experimentar, esto es, ensayar cosas que pueden no dar buen resultado. Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar esa conducta de ensayo y error en lugar de castigarla. Los alumnos deben participar en el desarrollo de la evaluación y tener una comprensión plena sobre ésta. Así aprenden a evaluar su propio trabajo.

5.6 Ventajas y desventajas

Son muchas las ventajas que este modelo ofrece al proceso de aprendizaje ya que promueve que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares. Permite el aprender en la diversidad al trabajar todos juntos. Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes en diferentes contextos. Los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes. *Aprenden a aprender* el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan. Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares. Aprenden a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos mismos como para sus compañeros. El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a experimentar, realizar aprendizaje basado en descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados.

Los principales beneficios reportados por algunos autores de este modelo de aprendizaje incluye:

- ✓ Los estudiantes desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y gestión del tiempo (Blank, 1997; Dickinsion et al, 1998).
- ✓ Aumentan la motivación. Se registra un aumento en la asistencia al centro, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- ✓ Integración entre el aprendizaje en el centro y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- ✓ Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- ✓ Aumentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997).
- ✓ Establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas.
- ✓ Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad (Jobs for the future, n.d.).
- ✓ Aumentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este (Thomas, 1998).

- ✓ Aprender de manera práctica a usar la tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Sin embargo, como todos los modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje tiene desventajas para su implementación, como las siguientes:

- ✓ Requiere de un diseño instruccional bien definido.
- ✓ En su diseño deberán participar el profesor como experto de contenidos, el pedagogo y el tecnólogo si es que se van a incorporar las tecnologías de información y comunicación. Todos ellos deberán tener conocimientos básicos sobre diseño de proyectos.
- ✓ Es costoso en todos los sentidos.
- ✓ Dificultad para integrar y coincidir los diferentes horarios para comunicarse entre los equipos participantes.
- ✓ Se requiere tiempo y paciencia para permanecer abierto a ideas y opiniones diversas.

En resumen el Aprendizaje Basado en Proyectos apoya a los estudiantes a: (1) adquirir conocimientos y habilidades básicas, (2) aprender a resolver problemas complicados y (3) llevar a cabo tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades.

5.7 Similitudes y diferencias entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en problemas

Para finalizar, quisiéramos referirnos a que los términos Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y aprendizaje basado en problemas (ABP) son utilizados para describir un rango de estrategias de instrucción. La amplitud de sus definiciones respectivas, su similitud conceptual y las siglas utilizadas en ambas estrategias provocan una confusión en la literatura respectiva. Pero un análisis de estos dos últimos capítulos revela las similitudes y diferencias entre los dos.

Similitudes

Tal y como hemos visto en la literatura estas dos modalidades comparten varias características, como son:

- ✓ Ambas son estrategias de instrucción.
- ✓ Las dos pretenden involucrar a los estudiantes en situaciones de la vida real para mejorar el aprendizaje.
- ✓ En las dos se plantean a los estudiantes proyectos o problemas abiertos que se pueden abordar con más de un enfoque o respuesta.
- ✓ Ambos enfoques se definen como centrados en el estudiante e incluyen el rol del docente como facilitador del proceso.
- ✓ En las dos estrategias de instrucción los estudiantes generalmente trabajan en equipos cooperativos.
- ✓ El énfasis evaluativo en las dos modalidades se pone en la evaluación continuada y formativa.
- ✓ Las dos son enfoques constructivistas del aprendizaje

Diferencias

- ✓ Los proyectos se inician con un producto final que requiere un conocimiento específico de contenidos y habilidades, que generan uno o más problemas que los estudiantes deben resolver. El aprendizaje basado en problemas se inicia con el planteamiento de un problema como punto de partida para que los estudiantes aprendan más del mismo o que lo lleguen a resolver.
- ✓ Los proyectos varían en extensión y tiempo y los productos finales dependen del nivel de tecnología a utilizar, en tanto que las tareas en el aprendizaje basado en problemas varían en extensión y utiliza un modelo de indagación en el que los estudiantes parten de sus conocimientos previos en la materia, para plantearse preguntas e identificando áreas que requieren de más información.

- ✓ Para el método de proyectos el producto final del mismo es una condición, mientras que para el método de problemas significa presentar los hallazgos de su indagación.

En síntesis, podemos decir que, hemos escogido las dos metodologías porque ambas son complementarias ya que presentan los dos extremos de un continuo.

¿Qué implicaciones tienen para la transformación de la docencia y del aprendizaje en la universidad?

Como innovación metodológica y curricular, el ABP apunta a producir el cambio en la flexibilidad curricular y pedagógica, sin el cual el método no funciona. Tres problemas, en particular, se destacan con respecto a la relación currículo y ABP. En primer lugar la tradicional rigidez curricular de los programas y la organización por asignaturas de los mismos. En segundo lugar, el currículo por asignaturas es contrario al ABP teórico, al menos en su aplicación total. El ABP teórico o tutorial tiene como premisa la interdisciplinariedad y la integración de áreas, para abordar los problemas de una manera integral. El currículo vigente en los programas, dentro de los que se aplica el cambio metodológico, es por lo general rígido y basado en asignaturas como ya hemos mencionado anteriormente, en parte por la estructura académico-administrativa de las facultades, organizadas en departamentos autónomos, lo cual es contrario a la aplicación del ABP que demanda integración en áreas problemáticas.

Otra dificultad que detectamos, tiene que ver con la falta de formación pedagógica en los docentes de educación superior, así como a su alta especialización, que los lleva a priorizar el saber específico sobre las propuestas curriculares y pedagógicas innovadoras, interdisciplinarias e integradoras. Los docentes, poseedores de una formación altamente especializada, refuerzan el uso del método expositivo y a través de él la transmisión del saber que portan, así como el uso del poder mismo que subyace en el saber disciplinar y en la enseñanza magistral.

El ABP, es, por lo tanto, una estrategia que facilita la transformación de la docencia en la universidad y que además está en la línea de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, que ya es una realidad en nuestro sistema universitario, en que se plantea como uno de los cambios más importantes la relación del estudiante como centro de la enseñanza universitaria ya que estos deben pasar a ser autónomos en su proceso de aprendizaje. Se trata de un enfoque de aprendizaje que se caracteriza por ser autónomo, autorizado y supervisado, los docentes son el otro estamento afectado por los cambios que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos dejan de tener el protagonismo actual, pero manteniendo la misma responsabilidad en la enseñanza y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Diversifica sus funciones docentes, que pasa desde la impartición de clases, a las tutorías, a la evaluación continuada, organización de seminarios, pero sobre todo se pone el énfasis en las funciones de facilitador, guía, evaluador y formador (García, 2006), y todo ello resaltando el trabajo colaborativo que han de desempeñar tanto los estudiantes como los docentes.

6. DIMENSIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS INNOVACIONES

En capítulos anteriores hemos visto, como toda innovación educativa lleva consigo una serie de cambios. Nos referimos a transformaciones que pueden delimitarse con cierta precisión porque inciden en aspectos más o menos concretos: métodos, recursos...

Para de la Torre (1994: 50) “la innovación curricular es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional”. Para Escudero (1995:19) “la innovación debería ser entendida como el mecanismo interno del sistema que se esfuerza por llevar a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y funcionar de los centros, la existencialización concreta de las mejores declaraciones y principios que las políticas educativas declaran y proclaman por doquier”.

La innovación aparece asociada a intentos concretos de cambio, de mejora de la práctica, siempre relacionada con contextos dados y centrada en los agentes directos de la enseñanza. Tiene que ver con cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos, cambios específicos en los elementos curriculares, orientado a la mejora y crecimiento personal. Se considera, por lo tanto necesario visualizar las relaciones entre los componentes propios de la innovación y los del contexto donde se va aplicar, en nuestro caso, en el contexto educativo: en el currículum.

Para nosotros tienen especial relevancia la dimensión curricular, mediante la cual se concibe la innovación como un cambio curricular en el que se operan transformaciones en alguno de los componentes del currículo. El currículo se configura como el principal medio de conseguir el cambio educativo (Estebaranz, 1999).

En el desarrollo de cualquier innovación se debe considerar al profesorado como agente de cambio, atendiendo a sus aspectos personales y biográficos. De este modo, la innovación se convierte en un medio que permite articular el crecimiento personal y profesional del docente a diferentes niveles: afectivo, cognitivo, relacional o social.

Por lo tanto es importante observar los elementos personales implicados en el cambio, como por ejemplo: necesidades, intereses, relaciones, pensamientos, concepciones, junto con las características del contexto, puesto que pueden actuar como condicionantes de la innovación.

De acuerdo con Tejada (1998), estudiar el papel del profesor ante la innovación es una necesidad ineludible. El profesor es usuario, y beneficiario de la innovación y puede considerarse un agente de la innovación porque interviene activamente y asume responsabilidades (De la Torre, 1997). En si misma la innovación dependerá de lo que los profesores pueden hacer y pensar (Imbernon, 1994). Las innovaciones curriculares serán viables siempre que el equipo docente quiera hacerlas llegar a la práctica educativa. Este aspecto personal de motivación y coordinación de la tarea docente es el motor que impulsa el trabajo colaborativo en los centros de enseñanza.

Bajo la perspectiva cualitativa, uno de los instrumentos de medición son los indicadores. Todo indicador hace referencia a una construcción intencionada -adecuada al proceso que se pretende evaluar- que permita ser el medio a través del cual se pueda determinar el logro o el avance de los objetivos de determinado proceso. Los indicadores nos ayudan a medir el grado de evolución o los resultados finales, son el medio para arribar a la emisión de un juicio fundamentado sobre un proceso en específico. Pero desde nuestra perspectiva los juicios siempre mantienen una carga subjetiva pues pasan por la interpretación del evaluador, el cual se intenta disminuir en la medida en que se exponen los datos empíricos y se recurre a las tradiciones teóricas del campo educativo y a los elementos de la evaluación

participativa y democrática (Simons, 1999:61), que permita, a través de la fusión de horizontes, lograr consenso sobre los resultados.

Expuestas estas consideraciones, para determinar, pues las dimensiones de análisis de una modalidad de estudio, como es el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, desde la perspectiva de innovación educativa se ha considerado la opinión de autores como de la Torre (1998); Bentolila (1997); de la Fuente y de Diego (2008); Tomás (2003); Fullan (2002); Lewin (1951); De la Torre (1994); González y Escudero (1987); Kanter (1988) y Rogers (2003), entre otros. Dichos autores refieren aportaciones teóricas sobre los componentes de la innovación educativa. Las dimensiones que hemos determinado para nuestro estudio parten de dichas aportaciones y consideramos las siguientes: origen, liderazgo, fases y estrategias valores, resistencias y obstáculos, impacto y financiación¹.

6.1 Origen de la innovación

Existe una gran variedad de causas o detonantes para llevar a cabo una innovación, pero podemos afirmar que el origen en las mismas siempre es una característica manifiesta en las innovaciones. Aspectos de cómo se ha iniciado la innovación, el porqué, cuales han sido las causas, así como la procedencia, son entre otras, cuestiones relacionadas con el origen.

Las causas pueden ir desde la detección de un problema a propuestas de mejora. En este sentido de la Torre afirma que “la conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios” (1998). Aunque no es el problema el motivo por el que se inicia el cambio, sino el tomar conciencia de situaciones o aspectos

1. Adaptado de Tomás, M. y equipo. Informe de la investigación: Estudio de los procesos de cambio a partir del diagnóstico de la cultura institucional y de las dinámicas de cambio en la universidad. 2005-2008

que resultan incómodos para las personas y que por lo tanto desean solucionarlo. Manifiesta asimismo, “para que un problema se convierta en principio de innovación y cambio es preciso que hay personas con iniciativa, con propuestas concretas, con cierto reconocimiento entre los profesores.

Las innovaciones pueden estar impulsadas desde diversas vertientes, en la mayoría de los casos, la decisión del cambio es una decisión *top-down* donde los directivos toman la decisión junto con algunos profesores. Pocas veces se ha dado el caso de profesores como grupo unido en una institución que organicen por ellos mismos cambios fundamentales en el modelo sin haber surgido presión por parte de la dirección u otras circunstancias externas” Kolmos (2004).

Aún así, es bastante frecuente que en instituciones donde se toma una decisión *top-down* haya habido personal motivado que durante un largo periodo de tiempo haya experimentado diferentes formas de enseñanza. No es posible practicar cambios sin la presencia de cierta motivación entre los colaboradores, existen agentes que encabezan los cambios que creen en las ideas, poseen motivación, compromiso y gran energía, puesto que aparece la cuestión de cómo las ideas nuevas se concretan en las prácticas o como se extienden desde su punto de origen y son adoptadas.

También encontramos aquellas que surgen de las prácticas de quienes enseñan, lo denominado *botton-down* y representa el proceso inverso al descrito anteriormente, la innovación se origina y concreta en el mismo sujeto o grupo. 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 es impuesto ni prescripto 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 (Bentolila 1997). Pero hay que tener presente que los cambios de sistemas exigen el apoyo de la dirección, dado que una estrategia *botton-up* no es suficiente. La estrategia *botton-up* puede llevar a una práctica variada y polifacética que en si misma ofrece una mejora de la calidad dentro de los marcos establecidos, pero si la estrategia *botton-up* no es seguida por iniciativas continuadas, existe el peligro de que no se sostenga ni perdure, asimismo se denominan “emergentes” porque surgen por el hecho de que esas innovaciones constituyen actuaciones cuyas condiciones de posibilidad se visualizan y emergen desde las propias prácticas de enseñanza. Bentolila (1997).

Por último, es importante cuando abordamos el origen de las innovaciones, tener en cuenta el contexto, que como es sabido, varía entre los centros, así como la cultura, los recursos, la trayectoria y la manera de afrontar las situaciones dificultosas, son otros elementos que deberemos tener presente.

6.2 El liderazgo

En los últimos años, los teóricos de la organización y la dirección se han dado cuenta de la necesidad de reconocer la importancia del liderazgo para explicar lo que pasa en las organizaciones. Surge, por tanto, la necesidad de investigar la relación del liderazgo con los procesos institucionales tales como la cultura y el poder, como también el tipo de liderazgo necesario para promover el cambio en las organizaciones educativas.

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 posteriormente de Blanchard y Hersey (1977), que dieron lugar al llamado liderazgo situacional o contingentista. La situación de los miembros del grupo donde ejerce el liderazgo, su capacidad, su motivación, 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.

Es necesario situar el liderazgo dentro de la complejidad y peculiaridad de las instituciones educacionales, relacionándolo con conceptos de cambio y mejora, en la cual intervienen diversas dimensiones, estrategias, procesos y agentes.

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, W: 1994:

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

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)*

Sin embargo, la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 fue el acuñar un término que ha

tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: el liderazgo instructivo.

Greenfield (1987), asimila el liderazgo instructivo con el liderazgo pedagógico definiéndolo como "las acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos". Muestra especial interés sobre los otros líderes distintos a los que ocupan puestos directivos.

Pascual, Villa y Auzmendi (1990:66), en una investigación acerca del liderazgo, referencian lo que Bass llamaría liderazgo transaccional o de intercambio, y el paso al posterior liderazgo transformacional.

Sin embargo, el concepto que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es el concepto de " Liderazgo distribuido o compartido" (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006)

El liderazgo empieza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación aprovechando las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.

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,2008).*

López, J. (2002) asume el Liderazgo como la "*capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales*". Es una relación de influencia cuyo fundamento va más allá de la autoridad formal, es una capacidad para ejercer influencia informalmente. El líder despliega su poder sin necesidad de recibir el reconocimiento explícito de la organización y para ello no utiliza una base posicionada dentro de la estructura, sino que se vale de los vínculos sociales que establece con los otros miembros, de sus características personales, su capacidad comunicativa, sus conocimientos técnicos o sobre la temática u otras destrezas que pone en juego al relacionarse con los miembros de la organización influyendo de un modo o de otro en su conducta.

Kotter's en (Ramsden, P. 1998:125) 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 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.

El rol del líder en el cambio está bien documentado (Peters and Austin, 1985; Bennis and Nanus, 1995; Pettigrew, 1985). Es 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).

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 el tiempo de escoger las innovaciones que son más posibles de ser aceptadas de ser realizadas y transferibles. Habla de estrategias adaptativas, a la vez conforme a las hipótesis de racionalidad limitada, “bounded rationality” de H. Simons (1999).

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.

Los viejos modelos de líderes carismáticos ya no sirven para esta sociedad. Estamos de acuerdo 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* y debemos encontrar líderes capaces de actuar en circunstancias complejas e inciertas.

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

Reid y otros (1987) proponen una lista de diez 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 son las 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.

De todo lo que se ha dicho, consideramos relevante para nuestro estudio el considerar el nivel en el que se encuentra el líder, ya sea a nivel de las altas esferas como a nivel de centro o departamento puesto que se hace necesaria su visibilidad cuando se necesita una respuesta innovadora. La forma de ejercer el liderazgo, es sin duda fundamental para la supervivencia y el éxito de los grupos y organizaciones, asimismo la intensidad de ejercer el liderazgo es un aspecto muy importante para el éxito de las innovaciones así como conocer el grado de apoyo con que cuenta el líder.

6.3 Fases y estrategias en el proceso de innovación

Innovar implica "la aplicación intencional en un rol, grupo u organización de ideas, procesos, productos o procedimientos nuevos...", West y Farr, (1990).

A la hora de diseñar y plantear una innovación educativa deben barajarse todos los atributos de la supuesta innovación, junto con las diferentes peculiaridades y posibilidades del contexto y de la cultura educativa del escenario de trabajo.

Tejada (1998) apunta a una serie de estrategias a considerar en el momento de formular e implementar una innovación educativa:

- “1. El grupo como elemento prioritario de la acción de los individuos en la reducción o eliminación de las resistencias.
2. La colaboración en la toma de decisiones sobre la innovación como mecanismo estable y permanente en el quehacer cotidiano.
3. La innovación ha de ir dirigida a resolver problemas de la práctica y no a crearlos, estimulando los intereses de los

afectados, a la par que atendiendo a sus necesidades como individuos, como grupo y como institución.

4. El cambio ha de tener una orientación impersonal, desprovista de prejuicios, en el sentido que no se debe beneficiar a un grupo en detrimento de otros, sino resultante de la síntesis de las necesidades de todos, lo contrario posibilita la aparición de actitudes resistentes para con el mismo.

5. Tener en cuenta las resistencias.

6. No agotarse en los preparativos.

7. Proponer objetivos precisos, tareas concretas y compromisos de duración limitada.

8. Obtener el apoyo de los responsables institucionales.

9. Aceptar negociar la innovación, pero no a cualquier precio.

10. Facilitar los recursos necesarios.

11. Proveer de la formación necesaria para asumir la innovación.

12. Ayudar a la teorización de la práctica.” (Tejada, 1998:208).

Para llevar a cabo la implantación y la adopción de innovaciones se siguen una serie de fases que 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); González y Escudero (1987); Kanter (1988), Fullan (1990) y Rogers (2003).

Diversos modelos nos explican las fases de toda innovación educativa (González y Escudero, 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 & 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.

Entre las estrategias innovadoras en el área educativa, se pueden sugerir las siguientes:

- ✓ Favorecer una disposición más abierta al uso de los nuevos medios por parte de los profesores, proporcionándoles la formación y el apoyo necesario.
- ✓ Establecer proyectos curriculares en los que se contempla la incorporación de nuevas tecnologías como recursos de aprendizaje.
- ✓ Potenciar la elaboración de materiales didácticos interactivos por grupos de profesores haciendo uso de las nuevas tecnologías.
- ✓ Llevar a cabo procesos de aprendizaje compartidos por diversas comunidades de estudiantes distantes en el espacio.
- ✓ Establecer propuestas para que los estudiantes puedan realizar trabajos de investigación, en los que las nuevas tecnologías sean una importante fuente de datos.
- ✓ Crear contextos de enseñanza-aprendizaje en los que el trabajo académico esté íntimamente ligado a la vida y al contexto social en que está inmerso la escuela. Puede hablarse de un cambio profundo cuando los docentes desarrollan nuevas destrezas y establecen nuevos modos de conducir las actividades de enseñanza.

El papel del agente de cambio, el promotor, es el de ayudar a los individuos a pasar a través de las fases de adopción. En 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.

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 prerrequisitos, 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 prerrequisitos. 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 sistemas sociales. Los adoptantes potenciales piden consejo e

información sobre la innovación a los adoptantes tempranos. Es considerado como un individuo al cual recorrer 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 tradicionales relativamente.

De la Torre (1994) hace una especial consideración a la etapa de confrontación 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 recibidores, 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).

Una revisión de la literatura en relación a fases y estrategias de las innovaciones, nos lleva a argumentar que nuestro análisis se centrará en determinar aspectos como las percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de sensibilización, de difusión, piloto o de experimentación, la de ejecución y a la de institucionalización o consolidación que estableceremos como las estrategias específicas propias de las innovaciones objeto de nuestro estudio.

6.4 Valores que sustentan de la innovación

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

"Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino que son adheridos a los objetos que lo sostienen." Prieto (1984:186). Los valores son pues, convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta.

La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad. Vásquez (1999:3). Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

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, de la Fuente y de Diego, 2008), o bien como “los valores, entendimientos, patrones de creencias y expectativas que comparte un grupo social” (Alonso, Palací y Osca, 1993). 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” (de la Fuente y de Diego, 2008). 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.

De la Torre y otros (1998:9), refiriéndose a la reforma educativa, afirman que “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”

De 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 ahí 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.

6.5 Respecto las resistencias y obstáculos

La palabra cambio se refiere a cualquier situación en donde se abandonan determinadas estructuras, procedimientos, comportamientos, etc., para adquirir otros que permitan la adaptación al contexto en el cual se encuentra el sistema u organización y así lograr una estabilidad que facilite la eficacia y efectividad en la ejecución de acciones.

Las resistencias al cambio han existido siempre y son inherentes a la innovación. La resistencia al cambio, es una reacción esperada por parte del sistema y se puede definir como aquellas fuerzas restrictivas que obstaculizan un cambio, es un fenómeno psicosocial que nos muestra básicamente tres aspectos:

- ✓ Habla de la importancia que el sistema concede al cambio
- ✓ Informa sobre el grado de apertura que la organización tiene
- ✓ Facilita la detección de los temores que el sistema experimenta y los efectos que presiente

La resistencia puede posponer el cambio, pero no lo evita. Pese a las resistencias, las instituciones educativas tienen que ajustarse a los nuevos requerimientos sociales e individuales de las nuevas épocas. La resistencia no debería ser considerada como algo negativo o como una amenaza cuando hablamos de cambio, puesto que puede ser una variable para la cohesión y la reflexión. Algunos autores conciben la innovación como la superación de las resistencias en el proceso de cambio (Herriot y Gross, 1979). 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.

La innovación en la universidad no escapa a esta dinámica por lo que resulta imprescindible estudiar e identificar la naturaleza y tipos de resistencias cuando se inicia un proceso de innovación o cambio, motivo por el que hemos incluido esta dimensión en nuestro estudio de casos.

Popkewitz (1997: 255) señala que existen muchas acepciones del concepto de *resistencia* y propone algunas distinciones interesantes: "El concepto de resistencia es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos".

Hargreaves (1996) al abordar el tema de las resistencias a las intervenciones, señala que los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Algunas de las estrategias de reformas gubernamentales han puesto la colaboración y participación del profesorado como eje del perfeccionamiento, entregándoles un protagonismo obligatorio que conlleva una sobrecarga su trabajo. Esta manera de implementar las políticas educativas ha obligado a los profesores a generar estrategias para sobrevivir a la excesiva demanda de cambios, generando *simulaciones seguras* en las cuales pareciera existir colaboración y compromiso, aunque en realidad sólo se está realizando un "trámite burocrático". Estas conductas son comportamientos discursivos de aparente aceptación, pero son rechazos encubiertos ya que los profesores no pueden expresar sus "deseos" abiertamente por el excesivo control de las instituciones educativas.

Nosotros 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.

Cuando el cambio llega voluntariamente, es más fácil de asimilar, ya que generalmente existe una actitud positiva hacia ese cambio y se sabe lo que éste involucra y en qué punto la situación va a ser diferente. Cuando el cambio es impuesto por la organización, la reacción con frecuencia es negativa o es más difícil de asimilar, ya que existen dudas sobre cómo afectará el cambio en la rutina diaria o en el futuro. Muchos trabajadores se sienten amenazados por el cambio, la organización debe de eliminar esa amenaza, de lo contrario la organización se verá afectada.

Existen dos principales razones por las que existe la resistencia al cambio:

- ✓ La conformidad con las normas; las normas sirven para regular y controlar la conducta de los individuos de un grupo, por lo que en el momento en que es necesario efectuar un cambio que se contrapone o altera las normas del grupo, lo más probable es que encuentre resistencia, dada la amenaza a la estabilidad.
- ✓ Cultura en la organización; la cultura de un grupo y organización es lo que da unidad e identidad a la vida de éstos, por lo tanto, cuando se intenta modificar algún aspecto de la empresa, se alteran algunos elementos de su cultura, aquí es donde surge la resistencia al cambio. Mientras más grande sea la diferencia entre los nuevos valores y actitudes con los anteriores, mayor será la resistencia.

La administración de la resistencia al cambio incluye la eliminación del miedo a lo desconocido, que es el principal factor que ocasiona la resistencia. El cambio debe de ser preparado de tal forma que provoque el menor número posible de problemas y temores.

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:

- ✓ 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.
- ✓ El modelo o actitud. Se pueden identificar dos modelos claramente 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”. 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.
- ✓ 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.

- ✓ 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.
- ✓ 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.

Pero el cambio no siempre es malo o representa resistencia, existe también el cambio planificado, el cual está constituido por esfuerzos deliberados encaminados a eliminar una situación insatisfactoria a través de la planificación de una serie de fases, acciones y estrategias que resultan de un análisis extenso del sistema total.

El cambio planificado se realiza básicamente para:

- ✓ Lograr que los efectos del cambio perduren
- ✓ Obtener un cambio participativo
- ✓ Aplicar un cambio acorde con las necesidades de la organización
- ✓ Aplicar las herramientas adecuadas
- ✓ Poder predecir los efectos del cambio
- ✓ Manejar adecuadamente la resistencia al cambio
- ✓ Alcanzar la situación deseada a través de acciones prácticas y seguras.

Como hemos visto las resistencias al cambio existen y son inherentes a la innovación, identificaremos en nuestro estudio las resistencias de las personas al cambio y las de la organización puesto que esta es una reacción esperada por parte del sistema y se puede definir como aquellas fuerzas restrictivas que obstaculizan un cambio, es un

fenómeno psicosocial. En algunas circunstancias las resistencias no son tan definidas y se manifiestan en forma de obstáculos que pueden dificultar la innovación, tanto desde la vertiente social como legal y de tipo organizativo, así pues incluiremos estas situaciones en el análisis de las innovaciones de nuestro estudio.

6.6 Impacto

El término impacto, de acuerdo con el *Diccionario de uso del español (1988)* proviene de la voz “*impactus*”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso”.

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

El uso del término se amplió con otras acepciones y usos, un ejemplo de los cuales es el siguiente concepto de impacto en el terreno de una organización, donde se plantea que: “El impacto organizacional puede definirse como el cambio generado en la organización como consecuencia de una innovación...”

El impacto de un proceso docente- educativo se traduce en sus efectos sobre una población amplia: comunidad, claustro, entorno, estudiante, administración, identificando efectos científico - tecnológicos, económico - social - cultural – institucional y centrado en el mejoramiento profesional y humano.

El impacto de las innovaciones es muy variable dependiendo de factores como la acogida que se les dispense, la reacción de los implicados, o el grado de novedad que incorpora la innovación respecto a otras ya existentes. Conocer sobre qué elementos incide las innovaciones y la

intensidad de dicho impacto resulta clave para diseñar futuras estrategias de innovación.

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. Aunque 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.

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.

Partimos de una comprensión amplia de la evaluación de impacto, entendida como el proceso evaluativo que “trata de calibrar la medida en que un programa o proyecto ha producido los cambios deseados que

se han indicado en los objetivos”, es decir mide el grado “de ‘éxito’ o ‘fracaso’ de un programa/proyecto determinado” (FNUAP, 1995:14).

Por tanto, nosotros analizaremos los efectos producidos, tanto en las personas como en la institución, y aquellos más sutiles o simbólicos, por ejemplo satisfacción, agrado, etc.

6.7. Financiación

Financiar el coste de la innovación y contar con recursos financieros adecuados para llevarla a cabo es una condición *sine qua non* para que ésta pueda tener éxito.

Se pueden ordenar las principales estrategias financieras empleadas en la mejora de la calidad de las instituciones públicas, de acuerdo con alguna de las tres bases que exponemos a continuación:

- ✓ Se 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: 167-1985).
- ✓ Se recomienda la evaluación directa de la calidad en las universidades mediante la implantación de programas específicos Barr, (2001, 191-222).
- ✓ Se 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, la evidencia 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. Prado, J. (2003).

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

Es la diversificación financiera la que 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).

Los recursos también 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.

En nuestro análisis incluiremos aspectos como la financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales, así como la financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad de éstas, tipo de fuentes: privada o pública,...). La escasez o adecuación de la financiación en general y la rentabilidad de la financiación.

IV. MARCO PRÁCTICO

7. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Justificación e interés del estudio

En las últimas décadas hemos sido testigos de los grandes cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestras vidas: la manera en que nos comunicamos, en como se dirigen los negocios, como se accede a la información y como se utiliza la tecnología.

En el entorno educativo nos encontramos que a nuestros estudiantes se les exige que se preparen para incorporarse a un entorno laboral muy diferente al que existía hace poco más de 10 años. Los problemas que estos futuros profesionales deberán enfrentar, cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos tal y como se recoge en las propuestas de creación del Espacio Europeo de educación Superior, y en otros informes internacionales como el informe Dearing sobre Educación Superior en el que se recomendaba estimular la innovación, entre otros aspectos.

La historia de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje se ha visto influida por la innovación curricular, la aplicación de las nuevas tecnologías con fines educativos, el cambio en el número de estudiantes, estructuras y financiación, (Hannan y Silver, 2005), las estrategias más abiertas de aprendizaje, la innovación educativa con el aprendizaje basado en problemas y en proyectos en las universidades catalanas, o el más reciente estudio sobre innovaciones llevadas a cabo en universidades catalanas por Tomás y equipo (2008) son algunos ejemplos entre otros.

Estas referencias enmarcan el contexto actual que se caracteriza por la aplicación de políticas internacionales de educación superior, orientadas a la equiparación de estudios que faciliten la movilidad de futuros profesionales en un mercado laboral cambiante. Es en este contexto en el que los sistemas educativos deberían introducir cambios tanto en

gestión, como en el currículo, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Impulsar una innovación sin duda requiere concienciación, entusiasmo y disposición por parte de profesores y directivos. No obstante, tenemos que mencionar que la buena voluntad y la conciencia resultan insuficientes a la hora de definir el estado de la realidad por cambiar, se precisa un corpus de gestión potente, una periferia desarrollada y promocionada, una base financiera diversificada, una academia motivada y una cultura emprendedora, Clark (1998a/1998b).

Si partimos de la base que uno de los elementos básicos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no nos queda, más que adoptar metodologías que doten al estudiante de estrategias de aprendizaje, que le permitan afrontar las nuevas necesidades para enfrentarse a los retos de la vida profesional. Dichas metodologías deben estar centradas en el estudiante, es decir, donde éste sea el responsable de la construcción de su propio conocimiento, en lugar de las actuales metodologías más centradas en la transmisión del conocimiento por parte del profesor. Pero no obstante son muy pocos docentes en educación superior los que tienen algún tipo de formación en pedagogía, simplemente enseñan como les enseñaron, es decir, mayoritariamente a través de clases expositivas. Esta modalidad de enseñanza normalmente está focalizada hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones.

Esta situación, hace que nuestro interés se centre en la innovación del currículo dentro del marco institucional. La finalidad de esta investigación consiste en estudiar la innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos

Creemos que desarrollar una investigación de este tipo constituye un aporte significativo para caracterizar la cultura innovadora en Instituciones que han alcanzado un éxito en la aplicación de la innovación y por lo tanto pueden ser un referente para otras instituciones que se planteen llevar a cabo una innovación de características similares.

Estas consideraciones, engloban las motivaciones de tipo científico y profesional de la investigación, pero existe además otra motivación de índole personal como es el formar parte del equipo docente de unos de los centros que ha llevado a cabo una innovación curricular, lo que nos sitúa en una posición de privilegio para analizar la cultura de innovación. Análisis que llevaremos a cabo a través de la recogida de información con la aplicación de distintos instrumentos que se han construido en función de la revisión bibliográfica y de la construcción del marco teórico.

7.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos del estudio nacen de las preguntas fundamentales de la investigación. Esta investigación se centra en el estudio de las innovaciones curriculares en las universidades. Las preguntas que orientaron el presente trabajo fueron las siguientes: ¿Existen en las universidades proyectos de innovación curricular? En el caso de las universidades que están innovando ¿cómo son los procesos? ¿Cómo se realizan? ¿Cuáles son las fases? ¿Qué tipo de liderazgo existe? ¿De qué aspectos de su cultura depende el éxito de cada innovación? ¿Se puede esperar éxitos en los cambios dictados desde arriba? ¿Existen unos elementos característicos en la cultura innovadora?

Estas preguntas son el origen de los objetivos de nuestra investigación y que formulamos a continuación:

Objetivo general

Analizar las características de la cultura innovadora en centros o grupos de las universidades catalanas que aplican la metodología del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje basado en proyectos

Objetivos específicos

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Contrastar la percepción de los agentes implicados en los casos analizados.
- b) Identificar los elementos característicos de la cultura innovadora a partir de dichos casos
- d) Describir las similitudes y diferencias entre los casos estudiados.

7.3 Plan de trabajo

Nuestra investigación se llevará a cabo utilizando el estudio de casos. En el estudio de casos, se considera que las primeras fases son de exploración y reconocimiento, por lo tanto en estas etapas se analizan lugares, situaciones y personas, que pueden proporcionar información. Además se analizan las posibilidades que existen para llevar a cabo los objetivos y lograr con ello los fines de la investigación.

Posteriormente se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de los datos, para finalizar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

Nuestras etapas se adecuarán de la siguiente manera:

1. Etapa de Preparación: En esta fase realizaremos el reconocimiento del contexto a estudiar. Se trata de acceder a las instituciones y determinar las personas que nos proporcionaran información. Solicitaremos permiso y colaboración en nuestro proyecto.

2. Etapa de ejecución: En esta fase aplicaremos los instrumentos para recoger la información. Se identificarán asimismo en esta etapa las limitaciones y problemas que surjan de la aplicación de los instrumentos.
3. Etapa de análisis e interpretación de la información: Esta etapa se refiere a la tabulación, análisis e interpretación de los datos recogidos.

La fase de análisis en una investigación supone identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones entre ellos y sintetizar el conocimiento resultante o, como describe Rodríguez Gómez (1996), analizar es “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante con relación a un problema de investigación”

4. Etapa de elaboración del informe final: Después de realizar la fase anterior podremos redactar el informe final de la investigación.

Previsión del desarrollo de la investigación según el siguiente calendario:

De Febrero a Diciembre de 2008

		Feb. 08	Mar 08	Abr 08	Mayo 08	Jun 08	Jul 08	Ag 08	Sept 08	Oct. 08	Nov 08	Dic 08
Fase de Preparación	Suficiencia investigado											
	Marco teórico											
Fase de Ejecución	Trabajo de campo											
Fase de análisis	Procesar datos											
	Resultados y conclusiones											
Fase de elaboración	Redacción final											
	Entrega											

Cuadro 7.1 Temporalización de la investigación

Previsión del desarrollo de la investigación según el siguiente calendario:

De Enero a Noviembre de 2009

		Gen 09	Feb 09	Mar 09	Abr 09	May 09	Jun 09	Jul 09	Ag 09	Sept 09	Oct 09	Nov 09
Fase de Preparación	Suficiencia investigado											
	Marco teórico											
Fase de Ejecución	Trabajo de campo											
Fase de análisis	Procesar datos											
	Resultados y conclusiones											
Fase de elaboración	Redacción final											
	Entrega											

Cuadro 7.1 Temporalización de la investigación

8. DISEÑO DEL ESTUDIO

Nuestra propuesta metodológica se fundamenta en un **enfoque cualitativo** de investigación. Ello implica, principalmente, que nos posicionemos axiológica y epistemológicamente ante un modo de entender el análisis institucional de los centros y departamentos universitarios con un interés eminentemente interpretativo, centrado en el campo y orientado al desarrollo de descripciones densas de las experiencias humanas con el objeto de comprender cómo las personas leen su contexto y, en consecuencia, actúan en él.

Se trata, en último término, de construir conocimiento científico a partir de una preocupación por interpretar y comprender los mundos “construidos” por los participantes. Por esta razón *‘los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus contextos naturales, tratando de dar sentido, o interpretar, los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga’* (Denzin y Lincoln, 1994: 2).

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y por tanto es fundamental la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad. (Álvarez, 1996).

Para Álvarez (1996), los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría y análisis de la teoría respectivamente. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa.

La investigación cualitativa evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas (Abdellah y Levine, 1994).

Investigación cualitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión
Observación naturista sin control
Subjetiva
Inferencias de sus datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva
Orientada al proceso
Datos "ricos y profundos"
No generalizable
Holista
Realidad dinámica

Tabla 8.1 Adaptada de Strauss (1987) Investigación cualitativa

Las discusiones acerca de la metodología más adecuada (cuantitativa o cualitativa) para investigar la realidad social han tenido, en décadas pasadas, un apogeo considerable. Tradicionalmente ha existido una tendencia hacia la metodología cuantitativa como la más apropiada para este fin teniendo como base, sobre todo, el paradigma positivista apuntando la importancia de eliminar los efectos del investigador en el fenómeno que estudia.

Esta manera de enfocar el problema ha ido cambiando a lo largo del desarrollo de las ciencias sociales y desde hace algunos años la metodología cualitativa ha ido ganando espacio, con el reconocimiento de la importancia que tiene para la ciencia que los acontecimientos, las acciones, las normas, los valores, etc. sean vistos desde la perspectiva de los individuos que están siendo estudiados.

La metodología cualitativa, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

Dentro de las características principales de esta de metodología podemos mencionar: (Taylor y Bogdan 2000)

- ✓ La investigación cualitativa es inductiva.

- ✓ Tiene una perspectiva holística, esto es que considera el fenómeno como un todo.
- ✓ Se trata de estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos
- ✓ Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- ✓ No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método de generar teorías e hipótesis.
- ✓ No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- ✓ La base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, En general no permite un análisis estadístico
- ✓ Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto (serendipity)
- ✓ Los investigadores cualitativos participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, es el instrumento de medida.
- ✓ Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; debe eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

8.1 Estudio de casos

Desde este enfoque de carácter cualitativo e interpretativo, nuestro diseño de investigación opta por el **estudio de caso**. En tanto que método de investigación cualitativa, el estudio de casos se orienta a la comprensión y la interpretación del mundo en términos de sus actores constituyéndose, de este modo, en un enfoque predominantemente interpretativo. Un rasgo distintivo que subyace a los estudios de caso es, como plantea Sturman (1999), la asunción de que los sistemas humanos tienen un carácter holístico, lo que demanda estrategias y planteamientos de investigación en profundidad. En este sentido, los estudios de caso se caracterizan antes por buscar la significatividad que

la frecuencia de los eventos bajo estudio, tratando de ofrecer una perspectiva contextualizada de las dinámicas reales de las situaciones y las personas que las protagonizan. Siguiendo una de las categorizaciones al uso (Yin, 1994), el estudio de caso que planteamos realizar es de carácter *descriptivo* (centrándose, por tanto, en proporcionar un relato narrativo del contexto de estudio) y *explicativo* (esto es, trata a su vez de someter a prueba el marco teórico que guía nuestra investigación).

En particular, los casos de investigación son especialmente valiosos, porque permiten el estudio de la causalidad y la plasman en una teoría. A través de un diálogo organizado sobre una situación real, el método utiliza la experiencia para la transmisión del conocimiento. Crespo (2000) sostiene que la discusión del caso es una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento: la recreación, en suma, de la metodología de la ciencia práctica.

Explica este autor que “la racionalidad de las tareas administrativas es una racionalidad práctica que utiliza instrumentos técnicos y estima con prudencia su validez y factibilidad, teniendo en mente las circunstancias culturales e históricas concretas y, sobre todo, la personalidad de quienes componen la firma. De allí que el método del caso aparezca como un procedimiento extremadamente apropiado para su enseñanza.” (Crespo, 2000).

Yacuzzi (2007), afirma que el trabajo de investigación se enriquece cuando se fomenta el diálogo entre la epistemología y las acciones de campo, para conocer mejor las limitaciones de sus enfoques y, en particular, los posibles sesgos de sus supuestos, desarrollos y conclusiones. Dado que la concepción epistemológica del investigador influye sobre el desarrollo de un caso, es valioso que cada estudioso exponga la perspectiva epistemológica que adopta. En efecto, la investigación siempre se realiza dentro de una modalidad de búsqueda específica.

Interesa fomentar los estudios de caso que explican resultados empíricos, como lo son todos los que analizaremos en esta investigación, a través del examen de mecanismos causales, definidos como aquellos factores estables e independientes que, bajo ciertas condiciones, vinculan causas con efectos.

En la sociedad y en la naturaleza existen relaciones complejas de “origen causal” y estas relaciones pueden ser estudiadas a través de casos.

La naturaleza que puede asumir el estudio de casos queda representada por su heterogeneidad dando lugar a matices de nivel descriptivo, interpretativo, evaluativo o varios a la vez. Lo común a ellas es que el conocimiento es indiosincrático, es decir que lo propio y específico de cada caso es legítimo en si mismo.

El investigador parte de que existe una realidad externa, compleja, que puede ser conocida por la observación y la triangulación (ya la que la observación es falible); además, el realismo supone la posibilidad de evaluar el conocimiento con medidas de fiabilidad y validez, algo que no es tan evidente en el constructivismo y la teoría crítica.

Se recomienda para el estudio de casos una posición cercana al realismo. Con métodos objetivos de búsqueda y análisis de la evidencia es posible llegar a teorías confiables. El caso de investigación que llevamos a cabo, en esta concepción intenta realizar inferencias válidas a partir del estudio detallado de acontecimientos que no se desarrollan en un laboratorio, sino en el contexto de la vida social e institucional. Aún así, se espera que brinde un “conocimiento científico”. Yacuzzi (2007).

Asimismo, para decidir sobre la elección del estudio de caso como estrategia para presentar los resultados de una investigación, resulta útil la indicación de Yin (1994) en torno a ese problema.

Básicamente el investigador se debe encontrar en las siguientes situaciones:

- ✓ Sus preguntas deben ser el como y el por qué de los eventos contemporáneos
- ✓ No controlar los eventos que está investigando, es decir, no es posible experimentar

El siguiente cuadro puede ayudar en la especificación de la utilidad del estudio de casos.

Estrategia	Forma de pregunta de la investigación	Requiere control sobre la conducta de los eventos	Se centra en eventos contemporáneos
Experimento	Cómo, por qué	Sí	Sí
Encuesta	Quién, qué, dónde	No	Sí
Análisis de archivo	Quién, qué, dónde	No	Sí/No
Historia	Cómo, por qué	No	No
Estudio de caso	Cómo, por qué	No	Sí

Tabla 8.2 Utilización del estudio de casos. Fuente: Yin (1994:6)

8.2 Validez y Confiabilidad

Se entiende validez como la exactitud de la medición, es decir, el grado en que un instrumento mide lo que se supone debe medir. Por otra parte, la confiabilidad es la consistencia de la medición, el grado en que un instrumento mide de la misma forma cada vez que es usado en iguales condiciones con los mismos sujetos.

Las definiciones anteriores provienen de una tradición centrada en lo cuantitativo, pero queremos subrayar que en el estudio de caso y el método cualitativo en general estas concepciones no pueden utilizarse tan estrictamente como aquí se han formulado.

Por una parte, en el estudio de caso, puede existir el problema del sesgo o pérdida de objetividad, ya que la selección es subjetiva y no aleatoria.

Respecto a la validez interna y externa para el estudio de caso vale la pena presentar algunas reflexiones presentadas por Arellano (1998):

Validez interna: que las ideas, categorías y relaciones sean útiles y usadas por varios autores.

Validez externa: los estudios de casos no pueden definir leyes generales y no pueden ser usados para obtener patrones generales; sin embargo los resultados y la interpretación pueden ser suficientes para generar ideas y opciones para diferentes escenarios.

Confiabilidad: los estudios de caso no pueden ser repetidos, porque se analizan fenómenos complejos en el tiempo, con escenarios sociales que están cambiando constantemente. En este sentido, los estudios de casos no son experimentos.

Entre algunas de las medidas para cerciorarse de la confiabilidad de las fuentes, autores como Stake recomiendan la triangulación. La triangulación ha sido considerada como un proceso de uso de múltiples percepciones para clarificar significados, verificando la repetición de observaciones o interpretaciones (Stake, 1994:241).

Yin (1994) establece un esquema que sintetiza las medidas para vigilar la validez interna y externa del caso.

Pruebas	Tácticas del estudio de caso	Fase de la investigación en la cual ocurre la táctica
Construcción de validez	Usar múltiples fuentes de evidencia Establecer cadenas de evidencia Tener informantes clave que revisen el reporte del estudio de caso	Recolección de datos Recolección de datos Composición
Validez interna	Hacer patrones de comparación Construcción de explicaciones Establecer series de tiempo	Análisis de los datos Análisis de los datos Análisis de los datos
Validez externa	Usar lógica de la réplica en estudios e casos múltiples	Diseño de investigación
Confiabilidad	Usar un protocolo del estudio de caso Desarrollar una base de datos del estudio de casos	Recolección de datos Recolección de datos

Tabla 8.3 Construcción de la validez en el estudio de casos
Fuente Yin (1994:33)

8.3 Criterio de selección de los casos

En Cataluña diversos centros están aplicando o han aplicado, en diferentes grados, una innovación curricular con la metodología del aprendizaje basado en problemas o basado en proyectos. Entre ellos destacan, la U3, en los estudios de Biología, y en los estudios de Medicina, la U2, en Ingeniería de telecomunicación, del 2º ciclo; en la U1, la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron (EUI Vall d'Hebron), la Escuela Universitaria de Enfermería Gimbernat, (EUI Gimbernat); la U4 en la Facultad de Derecho, en el Departamento de Derecho Mercantil y la Universitat de Girona en la Escuela Universitaria de Enfermería.

Los criterios que hemos utilizado para la selección de nuestros casos estudio han sido:

- ✓ Un solo caso de la misma titulación
- ✓ Un caso por universidad
- ✓ El alcance de la innovación

Con los criterios mencionados anteriormente, los casos seleccionados quedan reflejados en la siguiente tabla.

Universidad	Estudios	Alcance de la innovación
Universitat 1	Enfermería	La totalidad del currículo
Universitat 2	Telecomunicación.	Todo el segundo ciclo
Universitat 3	Medicina	Una asignatura
Universitat 4	Derecho	Asignaturas del departamento

Tabla 8.4 Representatividad de los casos de estudio

Todos los centros han implantado un cambio curricular con el ABP. Los estudios de Enfermería a la totalidad del currículo, los estudios de Ingeniería a la totalidad del segundo ciclo, el grado en Medicina en una

asignatura y los estudios de Derecho en las asignaturas del Departamento.

Descartaremos los otros dos estudios de Enfermería porque imparten los mismos estudios que uno de los casos escogidos, Biología porque esta titulación ya ha sido objeto de otra investigación sobre innovación llevada a cabo por Tomás y equipo (2008).

Una vez determinados los casos, tomamos un primer contacto con los responsables de cada centro para presentarles una síntesis del diseño de la investigación y los objetivos con la finalidad de solicitar su participación en el estudio.

Hay que resaltar que todos los responsables aceptaron su participación en el estudio.

9. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

9.1 Instrumentos

El proceso de obtención de la información no es ajeno al problema objeto del estudio, ni al propósito de la investigación, ni al contexto en el que tiene lugar la experiencia del investigador, pero lo que da valor a la investigación es el procedimiento y la rigurosidad con la que el investigador aborda el estudio (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Dentro del estudio de casos puede ser utilizada una amplia variedad de técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, siempre teniendo en cuenta la finalidad perseguida por este tipo de estudio.

Algunos aspectos que caracterizan las diferencias entre las distintas modalidades de técnicas las podemos ver en la tabla 1.5

	Cuantitativas	Cualitativas
Tipos	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones estructuradas • Entrevistas estandarizadas • Test de lápiz y papel • Cuestionarios • Evaluaciones alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Observación de campo • Entrevistas en profundidad • Documentos y artefactos • Técnicas suplementarias
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan instrumentos para la recogida de datos • Los datos son números • Decisión a priori en la presentación de resultados • Los datos toman una forma-la respuesta está determinada por la prueba • Los datos se tabulan y describen estadísticamente • El significado se deriva de los procedimientos estadísticos empleados 	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos se recogen sin instrumentos • Los datos son palabras • No hay decisión a priori con respecto a la presentación de los datos; depende de los datos recogidos • Los datos toman muchas formas-notas de campo, documentos, notas de entrevista, grabaciones, artefactos • La tabulación se limita a ayudar a identificar patrones; usados como apoyo de los significados cualitativos • El significado se deriva de las estrategias cualitativas empleadas

Tabla 9.5 Técnicas de recogida de datos. Fuente: McMillan (2005)

En síntesis, para McMillan, (citado por García 2007) entre las diferencias fundamentales se encuentran:

- Que las técnicas cuantitativas generalmente emplean representaciones numéricas para recoger los datos, mientras que las cualitativas emplean registros narrativos y en ocasiones sus resultados son presentados numéricamente.
- Que en general, los diseños específicos están asociados a una técnica, por ejemplo los diseños experimentales que emplean técnicas básicamente cuantitativas.
- Las técnicas cuantitativas destacan categorías a priori para la recogida de datos. Su meta es proporcionar descripciones estadísticas, relaciones y explicaciones.
- Las técnicas cualitativas recogen registros narrativos, en forma de descripciones detalladas, para el análisis y la interpretación de los fenómenos. El empleo de varias técnicas simultáneamente se realiza con la finalidad de validar y dar credibilidad a los resultados.
- En las estrategias cualitativas el razonamiento que predomina es el inductivo, mientras que en las cuantitativas es deductivo.

9.1.1 Técnicas de recogida de información

Para el análisis de la cultura organizativa se puede observar que las técnicas e instrumentos de investigación concretos no difieren excesivamente entre las diferentes propuestas.

Para interpretar la realidad educativa es necesario pasar de la observación a la descripción y de esta a la interpretación. Los acontecimientos educativos están cargados de representaciones.

Según Leithwood y Musella (1991), el mejor medio para conocer la cultura de la organización es el estudio de caso. Este estudio conlleva la realización de entrevistas, cuestionarios, observación de actividades, revisión de documentos y participación en las actividades de desarrollo profesional y en los procedimientos de selección y promoción.

Los instrumentos utilizados en una investigación suelen dar respuesta a las estrategias que hemos decidido que nos van a ser útiles para conseguir llegar a resultados o respuestas a aquello que nos proponemos investigar.

Los **instrumentos de recolección de datos válidos para esta investigación** han sido elaborados en base al planteamiento del problema, los objetivos planteados y los indicadores. Estos son:

- **La entrevista.**
- **El focus group**

9.1.2. La entrevista

Para esta investigación uno de los métodos de recogida de información ha sido **la entrevista en profundidad**. Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Kvale (1.996), define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es "obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos".

Rodríguez, (1999), citado por Segovia, P. 2007, la define como una conversación entre dos personas, una que solicita información a otra con la finalidad de obtener datos y responder a los interrogantes que surgen del estudio de un problema determinado lo tanto requiere de un entrevistador que actúe con sumo cuidado dependiendo de éste la cantidad y calidad de información. Se pretende pues, conocer, analizar y comprender aquello que es significativo para los informantes. Sus significados, sus interpretaciones, sus percepciones, en definitiva, sus opiniones acerca de la cultura de innovación en la organización en la que trabajan. (Ion, 2007).

Como señala Serrano (1994:41, citado por Ion, 2007) la entrevista es una técnica mediante la cual el entrevistador estimula al entrevistado a expresar, de una forma libre, conversacional y poco formal, sus sentimientos y pensamientos sobre unos temas concretos.

Tanto el entrevistador como el entrevistado tienen total libertad para expresarse; la duración es limitada y pueden repetirse las sesiones. Frecuentemente la finalidad de la entrevista está dada por la importancia que se le concede a la información que posee la persona o pequeño grupo de personas encuestadas.

Kvale (1.996) establece siete estadios fundamentales para la entrevista, estos son:

- *Selección del tema:* se refiere a la clarificación conceptual y al análisis teórico del tema que se investigará. Es importante formular el propósito y las preguntas de investigación antes de iniciar cualquier entrevista. Resulta fundamental tener claro el motivo de una investigación antes de definir el método a utilizar.
- *Diseño:* como primordial aparece el diseño del estudio, tomando en consideración los siete estadios antes de iniciar las entrevistas. El diseño del estudio se realiza con base en el conocimiento que se busca y teniendo en cuenta las implicaciones éticas del mismo.
- *Entrevista:* para su realización es necesaria una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende. La relación interpersonal que surge en la situación de la entrevista debe tenerse siempre presente.
- *Transcripción:* la preparación, con propósitos de análisis, del material obtenido en la entrevista usualmente implica convertirlo en material escrito.
- *Análisis:* se requiere, decidir, sobre la base de las preguntas y de los objetivos del estudio, cuál paradigma interpretativo será el más adecuado.
- *Verificación:* en este punto se valora la confiabilidad y la validez. Para Steinar, aquella se refiere a la consistencia de los

resultados, y ésta, a que el estudio basado en entrevista corresponde al propósito de lo que se busca investigar.

- *Preparación del informe:* se refiere a preparar la comunicación final del estudio, en forma consistente con los criterios científicos e incluyendo los factores éticos de la investigación.

Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista. Conviene describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclarar el uso de la grabadora y preguntar, antes de iniciar la entrevista, si la persona tiene alguna duda que desee plantear al entrevistador.

Características de la entrevista

Preguntas generales no estructuradas
El orden de presentación es flexible
La comunicación es libre
Duración limitada
Pueden repetirse las sesiones
Importan las respuestas de una persona o de un pequeño grupo
La comunicación es más verbal
Requiere de un entrevistador
Se puede observar e informar de las reacciones del encuestado
Se puede formular nuevas preguntas y ampliar respuestas

Tabla 9.2 Características de la entrevista

9.1.2.1 Guión de la entrevista

La guía de la entrevista indica los temas y su secuencia. El diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntualmente o no durante la entrevista. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista

Para la realización de la **entrevista** que se ha tomado el mismo guión que sigue unos indicadores establecidos según los objetivos de la investigación y que ha sido validada en el trabajo de investigación llevado a cabo por Tomás y equipo (2008)

CATEGORIA	PREGUNTAS
Caracterización del cambio	¿Cuándo nace este cambio? ¿Por qué surge este cambio? ¿Cuáles eran los objetivos de este cambio? ¿Era un objetivo de la dirección del centro? ¿Cuales son las principales características de este cambio? ¿Era necesario ese cambio? ¿Cual es el alcance y la profundidad de este cambio en relación al trabajo colaborativo entre el profesorado? ¿En que fase está este cambio? (Fase de consolidación, proceso o en estudio)
Procedimiento seguido	¿Cuales son las fases o procesos que se siguieron para poner en práctica este cambio? (diseño y ejecución) ¿Como se ha difundido? ¿Qué estrategias de ejecución se han seguido? (motivación, sensibilización, formación) ¿Qué personas intervinieron? (impulsores) ¿Qué papel han tenido los directivos en este cambio? (como promotores, difusores o evaluadores) En cuanto a la formación del profesorado para asimilar este cambio: ¿que se ha hecho? ¿Cómo se ha hecho? ¿Como se ha difundido? ¿Qué estrategias? ¿Qué metodologías?
Impactos y mejoras del cambio	¿Considera generalizado el uso del ABP entre el profesorado? ¿Cuándo se generaliza? La generalización de este cambio es: ¿de carácter voluntario, impuesto o graduado? ¿Qué repercusión e impacto ha tenido en el trabajo colaborativo entre el profesorado de su centro?

	<p>¿Cómo calificaría el grado de aceptación de los implicados en este cambio?</p> <p>¿Ha mejorado la colaboración entre el profesorado del centro con el uso del ABP?</p> <p>Que otros efectos ha producido este cambio? (puede plantearse en relación a la actitud del profesorado, es decir, si poseen una actitud permanente hacia la formación y en cuanto a los efectos institucionales)</p>
Valores. Principios del cambio	<p>¿Qué ideología o valores, cree que son más frecuentes en los docentes que utilizan el ABP?</p> <p>¿Cómo caracterizaría a las personas que promueven este cambio?</p> <p>¿Cómo caracterizaría a las personas que aceptan y siguen este cambio?</p> <p>¿Le parece que el uso del ABP sirve como un rasgo identitario de su centro?</p> <p>¿Le parece que el uso del ABP favorece los sentimientos de pertinencia del profesorado en su centro?</p>
Resistencias y Obstáculos	<p>¿Cuáles son las principales resistencias y obstáculos que se han detectado para realizar este cambio?</p> <p>¿Cómo se han tratado? ¿Con que estrategias?</p> <p>¿Qué caracteriza a las personas resistentes al uso del ABP?</p> <p>¿Ha encontrado algún tipo de resistencias a nivel institucional? ¿Cuáles?</p>
Financiación	<p>¿Diría que el presupuesto asignado por el centro para promover este cambio está en relación a los beneficios que genera?</p> <p>La fuentes de financiación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Internas Externas Escasas Abundantes

Tabla 9.3 Guía para la entrevista de esta tesis

9.1.3 Focus Group

En este *estudio también hemos utilizado como técnica de recogida de información* el **Focus grup**. El focus grup nace de la

costumbre modernista europea de reunirse en los cafés y círculos de crítica, donde la razón actuaba como única autoridad, en un acto de comunicación democrática. (Kvale, 1996).

Hay muchas definiciones en la literatura especializada, sin embargo las principales están asociadas a la idea de grupos de discusión organizados alrededor de una temática. Todas ellas, de alguna manera, localizan metodológicamente hablando, el objeto y objetivos de los grupos focales en la contribución que hacen al conocimiento de lo social.

Korman, citado por Aigner (2005), define un focus group como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación". Los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes.

El desarrollo del grupo focal se inicia desde el momento mismo que se elabora un guión de temáticas-preguntas, o diferentes guías, según las condiciones y experiencias personales de los entrevistados; de esta manera se puede tener la posibilidad de efectuar una exploración sistemática aunque no cerrada. Las temáticas deben formularse en un lenguaje accesible al grupo de entrevistados y el orden o énfasis en las mismas pueden alterarse según la personas, las circunstancias y el contexto cultural. Si bien la estructuración de una entrevista puede variar, el investigador debe tener una posición activa, vale decir, debe estar alerta y perceptivo a la situación.

De otra parte, es conveniente explicar suficiente y adecuadamente el propósito de la reunión, e insistir en la necesidad de que el participante utilice sus propios conocimientos, experiencias y lenguaje. Así mismo, se debe explicar el contenido y objetivos de cada una de las temáticas - preguntas.

Se sugiere aclarar el sentido de tomar notas, grabar o filmar las intervenciones.

Para el desarrollo de un focus group hay que tener en cuenta las siguientes etapas:

- Planificación: En esta etapa se incluye la definición del perfil (depende del tema), el medio (espacio donde se desarrollará la sesión, tranquilo, clima agradable) y la selección de los participantes (con invitaciones formales y con un mínimo de ocho días de antelación).

La duración de una sesión dependerá del tipo de personas que conforman el grupo, pero generalmente es entre una hora y una hora y media. El moderador de un focus group, es el encargado de guiar el grupo y debe tener capacidad de análisis y observación, habilidad verbal, empatía, paciencia y conocimientos sobre el manejo de un grupo focal. Las tareas son las de llevar la guía de preguntas, buscar que se cumplan los objetivos de la investigación, velar porque la información que se maneje sea veraz y no se de pie al sesgo, evitar los liderazgos naturales y lograr la participación de todos los participantes.

- Desarrollo de la guía de discusión: esta consiste en las preguntas que van a servir de bosquejo al moderador para tener en claro los pensamientos e ideas con el objeto que se cumplan los objetivos de la investigación. El número de las preguntas que contenga depende de la profundidad y complejidad del estudio.

Esta se desarrolla en primer lugar con una introducción que permite establecer la relación del grupo, luego el moderador debe buscar

romper el hielo mediante dinámicas, provocando una discusión, con el fin que todos aporten la percepción de lo que se está hablando. Al final se hace un resumen oral de los tópicos de discusión y se hace referencia de las conclusiones a las que se llegaron.

Es importante conocer algunas de las principales ventajas, que esta herramienta proporciona a las personas que la aplican, dentro de las cuales se destacan: la espontaneidad de las respuestas de los participantes sobre el tema que se está investigando, la oportunidad de profundizar en las respuestas de los participantes, conocer el comportamiento del ser humano en cuanto a sus opiniones, gustos y preferencias.

También hay que matizar ciertas desventajas o limitaciones tales como la necesidad de realizar varias sesiones para obtener toda la información o investigar todos los segmentos; la posibilidad de sesgar la información, ya sea en la redacción de las preguntas, en las respuestas obtenidas por los mismos participantes o a la hora de analizar los resultados; el que los datos obtenidos no se pueden cuantificar o no tienen significado estadístico, debido a que el número de personas investigadas no constituyen una muestra estadística de la población total en estudio.

En síntesis, la investigación social que se apoya en la técnica de focus group, requiere de la implementación de una metodología de talleres o reuniones con un grupo escogido de individuos con el objetivo de obtener información acerca de sus puntos de vista y experiencias sobre hechos, expectativas y conocimientos de un tema. Es un grupo de discusión teóricamente artificial que empieza y termina con la conversación, sostenida, o con la reunión. Estos grupos no son tal ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación objeto del estudio, en efecto, realiza una tarea, Su dinámica, en ese sentido, se orienta a producir algo y existe por y para ese

objetivo. El grupo instauro un espacio de "opinión grupal". En él, los participantes hacen uso del derecho de omitir opiniones que quedan reguladas en el intercambio grupal. Esto es lo esencial de su carácter artificial ya que el investigador los reúne y constituye como grupo. En un proyecto bien diseñado, un mínimo de una sesión con dos diversos grupos se recomienda. Esto elimina al sesgo, permitiendo comparaciones.

9.1.3.1 Guión Focus grup

El guión del focus grup también ha estado validado en la investigación llevada a cabo por Tomás y equipo (2008):

1. Caracterización del cambio

- ¿Cómo surge?
- ¿Porque surge?
- ¿Es un objetivo de la dirección?

2. Estrategias utilizadas para promover el cambio

- ¿Qué estrategia se han utilizado para informar de la innovación?
- ¿Cuál ha sido el proceso de difusión?
- ¿Se han implicado los cargos intermedios (coordinadores de departamento, coordinadores de curso) y cual es la posible repercusión y funciones de los implicados?

3. Impacto y mejoras aportadas

- ¿Qué beneficios aporta el ABP al centro?
- ¿Qué beneficios aporta el ABP a los docentes?
- ¿Qué beneficios apórtale ABP a los estudiantes?
- ¿Qué resultados esperan los implicados?

4. Valores y principios del cambio

- ¿Qué valores presentan las personas que han promovido el cambio?
- ¿Es considerado la aplicación del ABP como una mejora por la universidad o por cuestiones personales?

5. Resistencias y obstáculos

- ¿Cuáles han sido las principales resistencias?
- ¿Consideráis que aun hay resistencias implícitas o explícitas?
- ¿De que tipo son estas?
- ¿Que caracteriza a les personas que se han o se oponen?
- ¿Cómo lo calificáis?

6. Financiación

- ¿Quién ha financiado el cambio?
- ¿Es económicamente factible?

Tabla 9.4 Guión del Focus Group

Registro de la información

Todas las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones de voz, previo permiso a los entrevistados, acompañado de tomas de notas que permitiesen ayudar al investigador en su posterior proceso de análisis.

Los Focus grup se registraron con videocámara, también con previo permiso de los miembros del grupo, y también se acompañaron de tomas de notas por parte del investigador.

Todas las transcripciones a papel, se realizaron de forma literal en la lengua utilizada, posteriormente para incorporar las citas en los resultados, estas han sido traducidas al castellano.

9.2 Población y sujetos de la muestra

Un aspecto determinante de toda investigación es la determinación de la población de estudio. La población de nuestra investigación está formada por todos los docentes de los centros-casos de estudio.

9.2.1 Determinación de la muestra

La muestra de nuestro estudio es de carácter no probabilística y no aleatoria, ya que los profesores investigados representan un grupo de

sujetos voluntarios, estaría compuesta por el 100% de los docentes de los casos, y por los impulsores-promotores de las mismas.

En total la muestra la integran 30 personas cuya segmentación se realizó en base a los siguientes criterios:

- I. Cargos directivos de la organización: director del centro/departamento, jefe de estudios/coordinador titulación.
 - a) *Criterio selección*: parte activa del cambio e impulsores de la innovación.
 - b) *Estrategia contacto*: carta presentación personal.

- II. Expertos/asesores externos (1) por centro si ha existido la figura.
 - a) *Criterio selección*: acompañan la innovación.
 - b) *Estrategia contacto*: carta presentación personal

- III. Docentes entre 4 y 9 por centro.
 - a) *Criterio selección*: trabajando actualmente con la metodología ABP, necesario un mínimo de experiencia.
 - b) *Estrategia contacto*: carta presentación invitando a formar parte del focus grup.

9.2.2 Descripción de los informantes

Para realizar el estudio de nuestros casos hemos utilizado dos técnicas de recogida de información: la entrevista y el focus grup.

Hemos considerado **informantes del caso 1**, al equipo de dirección: la directora y el jefe de estudios, la directora como promotora y facilitadora del cambio y al jefe de estudios como coordinador del proceso, a ambos se les realizó una entrevista. Se realizó asimismo una entrevista en profundidad al asesor externo a la innovación, ya que su papel fue primordial como guía y facilitador de todo el proceso.

Se llevó a cabo un Focus Grup a los docentes. La invitación fue hecha a todos los docentes a dedicación completa del centro, 13 en total, el grupo de docentes fueron miembros activos en todo el proceso de implementación de la innovación, por lo que se considera un elemento básico como informantes.

La población, ha sido la directora, la jefe de estudios, todos los docentes a dedicación completa del centro, 13 en total, el asesor externo. Se decidió que la población sería al mismo tiempo la muestra, no utilizando ningún criterio de selección, se contactó con todos los profesores y de los 13 profesores, 9 mostraron su disponibilidad a participar en el focus grup en la fecha prevista.

Hemos considerado **informantes del caso 2**, al equipo de dirección. Se han realizado 2 entrevistas en profundidad, una al director del centro en el momento de la implantación y la otra al director del centro durante su fase de continuidad y consolidación.

Asimismo se llevó a cabo un Focus Grup a los docentes.

La población ha sido dos directores, el primero como impulsor de la innovación y el segundo como continuador del mismo proceso y todos los docentes que participan en el segundo. Se decidió que la población sería al mismo tiempo la muestra, no utilizando ningún criterio de selección, se contactó con el director actual del centro y la invitación fue hecha a los docentes unos 25-30 en total, de estos 6 mostraron su disponibilidad en la fecha prevista a la realización de dicho Focus Grup, del grupo de docentes algunos estaban en el segundo ciclo desde el inicio y otros se han ido incorporando posteriormente, solamente una de las profesoras estuvo desde el inicio.

Los **informantes del caso 3**, han sido el promotor, que además forma parte del grupo de planificación y puesta en marcha del plan de estudios, al que hemos realizado una entrevista en profundidad.

Y entrevistas a dos de los profesores que utilizan el ABP.

Del total de una **población** de seis personas, tres han aceptado la invitación a formar parte como informantes de este caso.

Hemos considerado **informantes del caso 4** al director del departamento como promotor del cambio, al que se le realizó una entrevista.

Se llevó a cabo un Focus Grup a los docentes. La invitación fue hecha a todos los docentes que participan en la innovación y se hizo a través del promotor de la experiencia, 6 docentes participaron en el Focus grup. Todos los docentes son miembros activos en la docencia del ABP.

La **población** de este caso, fueron el promotor del cambio y director del departamento en el momento del cambio y docentes del ABP, 10 en total. Se decidió que la población sería al mismo tiempo la muestra, no utilizando ningún criterio de selección, se contactó con todos los profesores a través del promotor y de los 10 profesores, 6 mostraron su disponibilidad a participar en el focus grup

Caso 1.	
Entrevistas y Focus Groups	Códigos
<u>Entrevista 1:</u> Directora del centro(RMT)	1.E1
<u>Entrevista 2:</u> Jefe de Estudios (MC)	1.E2
<u>Entrevista 3:</u> Asesor externo (LB)	1.E3
<u>Focus group1:</u> Equipo docente (9)	1.FG1
Caso 2.	
Entrevistas y Focus Groups	Códigos
<u>Entrevista 1:</u> Director promotor del centro (JB)	2.E1
<u>Entrevista 2:</u> Director continuador del centro(MV)	2.E2
<u>Focus group1:</u> Profesores del centro (6)	2.FG1
Caso 3.	
Entrevistas y Focus Groups	Códigos
<u>Entrevista 1:</u> Vicerrector y promotor de la Facultad (JEB)	3.E1

<u>Entrevista 2: profesor de la asignatura (MS)</u>	3.E2
<u>Entrevista 3: profesor de la asignatura (RM)</u>	3.E3
Caso 4.	
Entrevistas y Focus Grup	Códigos
<u>Entrevista 1: Director promotor del Departamento (TF)</u>	4.E1
<u>Focus group1: Profesores del Departamento (6)</u>	4.FG1

Tabla 9.5 Codificación de la muestra:

9.3 Descripción de los casos

9.3.1 Caso 1

La Escuela d Enfermeria adscrita a la universidad 1 fue fundada en el año 1966/67, por la necesidad de formar enfermeras en una etapa de gran desarrollo hospitalario. Desde sus inicios forma parte del Instituto Catalán de la Salud, del que depende administrativamente.

La escuela está adscrita a la Universidad 1, ya que en el año 1977 los estudios de Enfermería alcanzaron la categoría de estudios universitarios. Como todas las titulaciones de nuestras universidades el plan de estudios está organizado en asignaturas y con metodologías de enseñanza centradas en el profesor.

la Escuela, llevó a cabo una experiencia de cambio de paradigma docente. Esta decisión de innovación, se gestó, por un lado por los intercambios de estudiantes y profesores, con diversas Universidades Europeas, en las que se comprobó que los estudiantes que utilizaban el método del Aprendizaje Basado en Problemas, tenían una mayor capacidad para aprender, para trabajar con un alto grado de autonomía y con facilidad para el análisis, la crítica y la reflexión, por otro, la evaluación del centro (1999) por parte de la "Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya" (AQSUC) que realizó una evaluación transversal de los estudios de Enfermería de las universidades públicas catalanas, y en la que la EUI se vio implicada como centro adscrito a la Universidad 1. Los resultados de dicha

evaluación se publicaron en el “Informe 2000” de la AQSUC donde se propuso un plan plurianual de calidad de las universidades catalanas para fortalecer y consolidar los sistemas de calidad institucional, así como acciones de seguimiento y de gestión de cambio para asegurar una mayor formación de los estudiantes, una potenciación de la investigación y una mejor integración al espacio europeo de educación superior. (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Procés d’Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya: Informe 2000. Àrea Ciències de la Salut. 2001)

En el mismo año 2000, se realizó un Plan Estratégico en el que a partir del análisis interno y externo, se plasmaron los puntos fuertes y débiles del centro y se priorizó aquellas acciones de mejora que habían de realizarse en los próximos tres años.

Por último, la decisión de llevar a cabo dicho cambio se reforzó porque la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció en Barcelona una oficina cuyo principal objetivo era capacitar y facilitar la implantación del ABP en las carreras de Ciencias de la Salud, con el profesor Branda, una de las personas que desarrolló en Aprendizaje Basado en Problemas en la Universidad de McMaster, Canadá al frente de ésta, se pudo así, contar con su apoyo y colaboración para iniciar el proceso de formación e implementación de dicha metodología a la totalidad del currículo.

Valoraron que la alternativa que potencialmente otorgaba estas condiciones era el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este aprendizaje se sustenta en diferentes corrientes teóricas del aprendizaje humano, en particular en la teoría Constructivista, según la cual el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el que participa de forma activa la persona. De acuerdo con ésta teoría, en el ABP se sigue tres principios básicos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1999):

- Primero, la comprensión de una situación real surge de las interacciones con el medio ambiente.

- Segundo, el conflicto cognitivo al afrontar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- Por último, el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Con todas estas premisas y con el compromiso de asumir el reto que supone todo cambio, se tomó la decisión de innovar con el método ABP, que en otros países ha dado y está dando buenos resultados, principalmente en ciencias de la salud, de aprender a partir de situaciones o problemas.

La innovación se llevó a cabo pasando de un currículum basado en un listado de temáticas según la distribución de las asignaturas y exposiciones del profesor a un currículum más integrado, donde a partir de situaciones de la vida real, el estudiante se enfrenta con las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para afrontar la situación o problema.

Si bien la estructura de contenido disciplinar no ha cambiado con el método del ABP, si que lo han hecho los programas de las asignaturas, las clases magistrales, las prácticas de aula y la manera de evaluar.

La experiencia se ha basado en la implantación del método a la totalidad del currículum de los estudios de Enfermería. Para ello, los aspectos fundamentales en los que enfocaron el trabajo y en los que se puso el énfasis fue:

- ✓ La formación de los docentes
- ✓ Formulación del perfil y de las competencias profesionales
- ✓ Elaboración del material didáctico
- ✓ Planificación de la docencia
- ✓ La previsión y planificación de recursos

Un requisito imprescindible para aplicar el método del ABP, fue la formación de los docentes “en el cambio y para el cambio”. El objetivo <de esta formación es conocer el método, discutir sus bases educacionales y las ventajas y desventajas de éste. La formación de los docentes incluyó la experiencia de trabajar en un grupo tutorial en el que cada participante llevó a cabo el rol de estudiante, el de tutor y el de observador.

El proceso de formación estuvo guiado, supervisado y evaluado por una persona experta en este método.

Para la implantación del método ABP se definieron el perfil y las competencias profesionales de la misma. Para establecerlas se basaron en el documento del grupo de expertos del “Consell Català d’Especialitats en Ciències de la Salut” (1999).

Paralelamente a la formación del equipo docente, discutieron y elaboraron material didáctico necesario para la implantación del método. Los documentos fueron:

Competencias y objetivos de aprendizaje. Las competencias y objetivos de aprendizaje en este método deben considerarse la base a partir de la cual se construye todo el proceso educativo.

Diseño de los escenarios / situaciones. Los escenarios/ situaciones, sirven como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el escenario sirve como detonador para que los alumnos alcancen los objetivos del curso.

Diseño de programas. Paralelamente a la adquisición de conocimiento que le brindan al estudiante las sesiones del grupo tutorial, se desarrollaron programas de actividades dirigidas a que el estudiante adquiriera habilidades y destrezas. Es decir, a “saber como hacer “una búsqueda de información (fuentes y métodos para acceder a ella) lectura crítica de los documentos de trabajo, habilidades comunicativas y aspectos de la comunicación (la asertividad y la

comunicación eficaz) y unas habilidades clínicas previas a la inserción al programa de prácticas a los centros asistenciales (observación, exploración física, técnicas de suplencia y ayuda, entre otros).

Diseño de propuestas e instrumentos de evaluación. La evaluación debe ser un método más de enseñanza y una manera real y directa de posibilitar el aprendizaje. En el enfoque del ABP la evaluación se constituye en una herramienta por cuyo medio se le otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación. De contemplar la evaluación individualizada, cualitativa y formativa.

Para la planificación de la docencia con el método ABP, los cambios más sustanciales pasaron por:

- Organizar la tipología de la docencia en grupos reducidos de 9-10 estudiantes, en lugar de un solo grupo en clase magistral de cada una de las asignaturas, de 90-100 estudiantes. El grupo tutorial se planifica en dos sesiones a la semana de tres horas cada una
- Contemplar el trabajo personal del estudiante, en el horario lectivo, que se desprende de los grupos tutoriales y de los de habilidades. Este trabajo se contabiliza en una relación de seis horas de trabajo personal por cada sesión tutorial.
- Planificación del curso académico en unidades de tiempo.

9.3.2 Caso 2

La Escuela Politécnica Superior¹, se creó en el año 1991 como escuela perteneciente a la Red de escuelas técnicas de la Universidad 2.

¹ Información obtenida a través de la página Web de la mencionada escuela: <http://epsc.upc.es/>.

Se han llevado a cabo numerosas experiencias de PBL, desde algunas aisladas, en asignaturas de pocos créditos hasta todo el plan de estudios de segundo ciclo de Ingeniería de Telecomunicación, que utiliza el PBL como principio organizativo básico.

La escuela ha sido pionera en el estado español por haber utilizado el aprendizaje cooperativo basado en proyectos, con un número reducido de estudiantes por clase. Han utilizado como referencia el modelo de la universidad de Aalborg (Dinamarca) pionera en esta metodología.

Competencias profesionales

Esta metodología tiene como objetivo formar no sólo en conocimientos técnicos a los estudiantes sino también incrementar sus competencias profesionales. Un programa de ingeniería debe demostrar que sus graduados tienen:

- ✓ Capacidad de aplicar el conocimiento de matemáticas, ciencia e ingeniería
- ✓ Capacidad de diseñar y realizar experimentos así como de analizar e interpretar datos
- ✓ Capacidad de diseñar un sistema, componente o proceso que deba cumplir ciertas necesidades o requerimientos
- ✓ Capacidad de funcionar en equipos multidisciplinares
- ✓ Capacidad de identificar, formular y resolver problemas de ingeniería
- ✓ Comprensión de las responsabilidades éticas y profesionales
- ✓ Capacidad de comunicarse de manera efectiva
- ✓ Una formación amplia que posibilite la comprensión del impacto de la ingeniería en un contexto social y global
- ✓ El reconocimiento de la necesidad y la capacidad de implicarse en el aprendizaje permanente (life-long learning)
- ✓ Un conocimiento de problemas contemporáneos

- ✓ Capacidad de usar las técnicas, habilidades y herramientas modernas necesarias para la práctica de la ingeniería

Organización curricular

El plan de estudios se ha estructurado en cuatrimestre, de tal manera que en cada cuatrimestre el estudiante deberá cursar uno o dos bloques que constituyen bloques curriculares (es decir, se evalúa globalmente el bloque). Cada uno de estos bloques está formado por uno o dos módulos presenciales y un módulo no presencial denominado proyecto que para los estudiantes representa aproximadamente la mitad de la actividad del bloque y en el que, divididos en grupos de 5 u 8, han de analizar y resolver diferentes problemas aplicados relacionados con los contenidos de los módulos presenciales de este bloque o de bloques anteriores. El diseño de estas actividades no presenciales supone al mismo tiempo una notable innovación en la metodología docente en la UPC, y un considerable reto para el profesorado involucrado, por lo que constituyen objetivos estratégicos tanto la existencia de becarios en tareas de apoyo como la dotación de una adecuada plantilla de personal Técnico de apoyo a estas actividades.

Adicionalmente esta estructura impone que el estudiante sólo pueda optar a cada cuatrimestre entre dos ritmos básicos de estudio: normal, cursando los dos bloques, y lento, cursando únicamente un bloque. Por lo tanto no se prevé la posibilidad de cursar los estudios a un ritmo menor, posibilidad que es incompatible con la metodología docente adoptada y basada en la realización de proyectos, y que además, a menudo es ficticia, dado el bajo porcentaje de éxito de los alumnos que no pueden alcanzar una dedicación aceptable y mantenerse durante un considerable periodo de tiempo.

Un ejemplo de bloque

Se describe a continuación el Bloque de “Comunicaciones inalámbricas”, haciendo especial énfasis en la metodología. Al estar este bloque en el primer cuatrimestre, en paralelo con los conocimientos técnicos, se aborda la problemática del trabajo en equipo,

proporcionando a los alumnos información que facilite la integración en el grupo. En los cuatrimestres siguientes se observa que el rendimiento de los grupos es muy superior al 4A, ya que han superado la fase de aprendizaje y la gestión del trabajo en equipo es mucho más ágil.

Al formalizar por primera vez la matrícula, los alumnos rellenan un cuestionario sobre estilos de aprendizaje y reciben información sobre las técnicas de trabajo en grupo (como establecer los objetivos del grupo, comunicación efectiva y gestión de conflictos). Se dedican dos sesiones de 2 horas a trabajar dichos conceptos y al finalizar se forman los grupos de trabajo que se mantienen durante todo el cuatrimestre.

Igualmente se dedica una sesión de dos horas a detallar herramientas que facilitan el seguimiento del grupo, como son:

- la carpeta de proyectos: donde se recoge toda la información relevante para la consecución del proyecto.
- normativa del grupo: el grupo debe definir sus criterios de funcionamiento así como la metodología que emplearán en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos.
- actas de las reuniones semanales, donde se consigna el progreso del grupo, se analiza la ficha de dedicación semanal y se reparten tareas y responsabilidades. Deben entregarse al profesor.
- ficha de dedicación semanal de cada miembro del grupo.

Se organiza una sesión a la mitad del cuatrimestre y otra al final, donde los alumnos deben reflexionar sobre el funcionamiento del grupo, el grado de seguimiento de la normativa inicialmente definida, y realizar un informe sobre el grupo.

Respecto a los contenidos técnicos, en el módulo presencial (4.5 créditos) mediante clases magistrales (pizarra, transparencias, métodos audiovisuales) se proporcionan los conceptos teóricos necesarios para la ejecución de los diferentes proyectos y se resuelven problemas sencillos. En el módulo de proyectos (13,5 créditos), el primer día de clase se definen un conjunto de proyectos, cada uno de ellos de duración 15

semanas, y se exponen a los estudiantes. Cada proyecto se describe mediante una ficha donde se resumen los objetivos del proyecto, el material a utilizar para el desarrollo del mismo, así como el trabajo a realizar cada semana, tanto por parte del profesor (entrega de material, explicaciones detalladas sobre determinados conceptos no explicados en clase), como por parte del grupo (realización de un informe, programa, presentación oral, etc.). Con esta información cada grupo elige el proyecto que le parece más interesante. Un profesor puede ser el tutor de varios proyectos simultáneamente, y algunos proyectos pueden ser propuestos por empresas relacionadas con el bloque. A título de ejemplo algunos de los proyectos que se han desarrollado en este bloque son:

- Planificación GSM/GPRS en la provincia de Lleida.
- Planificación UMTS en Barcelona y la comarca del Baix Llobregat.
- Diseño de una herramienta de planificación UMTS mediante la utilización de ArcView.
- Bluetooth: desarrollo de un stack de protocolos y cálculos de cobertura.
- Aplicación de la tecnología Bluetooth para transportar información de sensores medioambientales.
- Medidas reales de calidad de servicio (QoS) de diferentes servicios (web, videoconferencia, email, etc.) en UMTS.
- Diseño de aplicaciones mediante programación en Java para sistemas de tercera generación.

El tutor

En el aula de proyectos cada grupo dispone de un ordenador, que en algunos casos puede ser un portátil dado que la escuela dispone de cobertura WLAN en los espacios docentes y dependiendo del proyecto se utilizan laboratorios de hardware/software con equipos específicos (pueden ser laboratorios docentes o bien laboratorios de investigación) y si se trata de un proyecto propuesto por una empresa pueden utilizarse los laboratorios de la misma. El profesor responsable del proyecto se

encarga, no solo de proporcionar los conocimientos técnicos necesarios para el desarrollo del mismo, sino también de realizar un seguimiento del funcionamiento del grupo (actas, horas de dedicación, etc.). Durante la última semana se entrega el informe final del proyecto y se realizan las presentaciones orales (exposición y turno de preguntas) con la asistencia y participación de todos los estudiantes y de los profesores del bloque.²

El trabajo en el grupo

El trabajo en grupo se convierte, evidentemente, en una parte importante en esta metodología. El trabajo en grupo implica interdependencia, responsabilidad individual ya que cada uno debe contribuir y aprender, habilidades interpersonales, como la comunicación, la confianza, el liderazgo, la toma de decisiones, y la resolución de conflicto, así como el procesamiento y la autoevaluación de la propia actividad del grupo.

La cooperación es imprescindible y se debe llevar a cabo para cumplir objetivos compartidos. Dentro de las actividades cooperativas los estudiantes buscan resultados que son beneficiosos para sí mismos y beneficiosos para todos los demás miembros de grupo¹

9.3.3 Caso 3.

La universidad 3, es una universidad nueva dentro del contexto catalán, ya que fue creada en el año 1990. Destaca por sus planes de estudios innovadores con la característica de que los planes de estudios se organizan en asignaturas trimestrales lo que facilita un aprendizaje continuo y una evaluación más eficaz de los conocimientos adquiridos. Otra de las características de esta universidad es que ofrecen prácticas en todas las titulaciones que imparten. Asimismo los estudiantes pueden estudiar en grupos reducidos, lo que favorece que exista una atención individualizada y un contacto más directo con los estudiantes.

Desde el curso académico 2008-09, oferta los estudios de Grado en Medicina conjuntamente con la universidad 1, cuyos centros responsables son la facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la universitat 3 y la facultat de Medicina de la universitat 1.

Antecedentes del cambio

El cambio parte de la experiencia de la facultad de ciencias de la salud y de la vida, de la misma universidad, que inició su actividad en el curso 1998-1999 con la titulación de Biología, estudios centrados en la Biología Humana, y con una orientación biosanitaria. Desde sus inicios dispusieron de un proyecto innovador del que se destacan las siguientes características:

- a) Toda la planificación, coordinación y evaluación de los procesos docentes del centro estaban unificados. El proyecto educativo lo dirige el Decanato a través de un organismo técnico, “l’ Oficina de Coordinació i Avaluació Acadèmica” (OCAA).
- b) Desde sus inicios han seguido estrategias y metodologías innovadoras como:
 - ✓ El fomento de las habilidades prácticas en detrimento de las exclusivamente teóricas.
 - ✓ Las numerosas actividades de aprendizajes activos, destacando entre ellos el Aprendizaje Basado en problemas.
 - ✓ El uso permanente de las nuevas tecnologías.
 - ✓ Las evaluaciones conjuntas con la máxima información a los estudiantes.
 - ✓ Un sistema de tutorías a través de toda la carrera
 - ✓ Las prácticas profesionalizadas en empresas durante el último curso de la carrera. (Pérez, 2007)

Así mismo, en el curso 2004-2005 los estudios de Biología entraron en el programa piloto del entonces Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DURSI).

La adaptación consistió en introducir desde el primer curso de la titulación el aprendizaje basado en problemas (ABP) como parte de la docencia y fomentar la adquisición de cuatro competencias transversales a través de un portafolio desde el primer curso.

Las características principales de la aplicación del ABP fueron:

- ✓ Todas las asignaturas llevaban a cabo el 20% de la docencia en este formato.
- ✓ Grupos de 12 estudiantes en cada uno de ellos.
- ✓ Realización de tres problemas en cada trimestre y con una duración de tres semanas para cada uno de los problemas.
- ✓ Los problemas incluían objetivos educativos de más de una asignatura.
- ✓ La actividad se llevó a cabo en horario establecido de 10 horas semanales, con una dedicación de 2 horas diarias.
- ✓ Los estudiantes realizaban dos sesiones semanales presenciales una con tutor y la otra sin él.
- ✓ Una evaluación conjunta y con un valor del 10% en cada una de las asignaturas implicadas.
- ✓ Participación de todos los docentes como tutores del ABP.
- ✓ La elaboración de los problemas a cargo de los responsables de las asignaturas. (Pérez, 2007)

Desarrollo curricular

Este plan de estudios de Grado en Medicina tiene como uno de sus objetivos principales el dar una formación integral de los futuros profesionales de la medicina, considerando que existe una continuidad entre las bases biológicas y las disciplinas clínicas.

La innovación ha consistido, por un lado, en incluir un grupo de asignaturas bajo la denominación de “Medicina Integrada” I, II, III y IV. En este curso académico 2008-09, empezaron con dos asignaturas. Una la de Medicina Integrada, que es una asignatura trimestral, de cuatro créditos, que se imparte durante cuatro años. En esta asignatura la organización ha sido el presentar problemas de salud para ser interpretados desde el punto de vista de las diferentes disciplinas básicas y clínicas, especialmente sobre las básicas porque es el grueso de este curso, pero sin desprestigiar que los estudiantes vayan a buscar información de las clínicas, y todo, con el planteamiento de problemas.

Esta asignatura se impartirá durante los tres primeros cursos del grado en Medicina, y presentará los problemas de salud de manera transversal. Este aspecto es muy importante, ya que propicia que los estudiantes alcancen los objetivos educativos tanto del curso académico como de las asignaturas implicadas. Para los tres cursos el total es de 16 créditos.

Esta forma de organización supone el no trabajar en compartimentos estancos, sino que se considere al grado como un todo. El trabajar de esta manera integrada supone que el estudiante aprende conceptos que podrían corresponder a cursos superiores y otros que ya deberían estar alcanzados.

A partir de la experiencia de la Universidad 1 en la que los estudiantes hacían una semana de prácticas en los centros de atención primaria (CAPs), y que consideraban una buena idea, pero que se había de extender más, y como este era uno de los ejes principales del “Plan de Estudios según su estructura lógica, lo que queríamos aplicar en la práctica, es un concepto que los internistas norteamericanos insisten mucho y que es el de profesionalismo. Y el profesionalismo engloba toda una serie de aspectos que van más allá de resolver un problema en

comparación con los problemas éticos, los problemas sociológicos, el trato con el paciente, etc. Y entonces uno de los elementos para alcanzar ese profesionalismo era que los estudiantes vieran muy bien de qué iba esto, sino que vieran, que se sintieran allí y que entendieran rápidamente cuáles son los conflictos, cuáles son las necesidades, cuáles son las cosas no escritas, el tema de la comunicación, etc.” (Baños), este fue el motivo del diseño de las prácticas. Estas se realizaran durante tres años, y por un periodo, cada uno de ellos, de dos semanas, los estudiantes irán a uno de los tres lugares: Centros de Atención Primaria, dos Equipos de Enfermería Hospitalarios y tres Centros Sociosanitarios.

Metodología

La asignatura utiliza el ABP, como metodología de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes trabajan solos o en grupos con la supervisión de un tutor.

Las dinámicas de trabajo incluyen la presentación asignatura al grupo, se asignan los grupos y se clarifican las dudas.

Para cada problema se han dedicado tres sesiones: la primera sesión es presentación y discusión; la segunda es presentación de toda la documentación que han encontrado y debate, y la tercera se cabalga con la siguiente, porque en la siguiente inician el proceso de nuevo con otro problema. ¿Por qué lo hacen así? Porque la primera semana los estudiantes plantean el caso con las preguntas y buscan información, la siguiente lleva la información y se corrige en clase y el viernes, las sesiones se hacen lunes, y el viernes deben entregar el informe, para que los profesores lo puedan corregir antes del lunes.

Los dos primeros informes, como los estudiantes son de primer curso, los hacen individuales, el tercer informe lo hacen de grupo, lo prepara la mitad del grupo y lo consensúan con los otros, y el cuarto la mitad del grupo que no ha trabajado en ello prepara la presentación oral, y la

presentan de forma oral y todo el mundo, no sólo ellos, sino todos deben contestar preguntas que el tutor les hace.

La última sesión del trimestre se dedica para discutir las últimas dudas, comentarios de preparación del examen y evaluación de la actividad.

Los problemas/casos

Se elaboraron los objetivos que el estudiante debía alcanzar en el grado y se diseñaron los problemas a trabajar en este trimestre. Los casos elaborados han sido:

- ✓ Caso 1: Los ahogos de Siset
- ✓ Caso 2: Una historia de abultamientos, ahogo y dolores
- ✓ Caso 3: La enfermedad sagrada
- ✓ Caso 4: Un intruso en el estómago

De estos cuatro problemas: uno era respiratorio, un caso de bronquitis crónica con una neumonía agudizada, el segundo es una insuficiencia cardíaca asociada a una isquemia miocárdica; el tercero era una epilepsia, y el cuarto era un caso más peculiar, la pregunta central del problema era como una bacteria puede vivir en pH del estómago.

Como ejemplo de uno de los casos de “neuritis crónica”, situada en el contexto normal de un señor mayor fumador, con tos, etc. A partir de ahí los estudiantes deben investigar por qué se produce la tos, descomponer el moco, para que el moco cambie de color, ¿por qué se ahoga? Deben saber lo que es la fiebre y buscar donde está la fiebre, o saber ¿qué es la cianosis o el color azul de los labios a qué es debido?

Los grupos

El ABP se lleva a cabo en grupos pequeños de 9-10 estudiantes con un tutor durante tres meses, en el que los estudiantes realizan cuatro problemas.

Los tutores

Al ser un grado compartido entre la Universidad 3 y la Universidad 1, decidieron que los tutores serían tres de cada una de las universidades. Se les hizo una formación corta, sobretodo para explicar a los profesores como debía funcionar todo. Los profesores de la UPF, ya tenían un cierto grado de conocimiento del método.

La evaluación

La evaluación ha tenido en cuenta todas las actividades de los estudiantes:

El examen final, tipo test y con un valor del 60% de la nota final, repartido en un 40% del examen tipo test y un 20% de la nota correspondiente a la prueba escrita de resolución de problemas.

Los trabajos de los casos el 40% restante de la nota final repartido en: La presentación escrita de los trabajos individuales de los casos 1 y 2; la presentación del trabajo escrito en grupo del caso 3 y la presentación oral del trabajo en grupo, del caso número 4.

Los estudiantes también realizan una evaluación de los tutores online, es un cuestionario con preguntas en una escala de likert y una de las preguntas más importantes que les hacen es si el profesorado explica con claridad.

9.3.4. Caso 4

Antecedentes del cambio

La decisión de innovar, con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en el Departamento de Derecho Mercantil de la Universidad 1, a partir del curso 1999-2000 estuvo motivada por varios aspectos. Por un lado la insatisfacción del impulsor de esta innovación, con la manera de impartir docencia y por otro, por la necesidad de tener que impartir un curso sobre “régimen jurídico del mercado”, en los estudios de marketing de nueva implantación en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Era una asignatura troncal y con un

elevado número de estudiantes, situación que hizo que se replantease como gestionar y evaluar dichos aprendizajes. (Font, 2009)¹.

El planteamiento inicial, fue el organizar grupos pequeños de 25-30 estudiantes y un tutor. Subdividiéndolos al mismo tiempo en grupos de trabajo de 4 ó 5 estudiantes, con una dedicación del profesor de una hora a la semana a cada uno de ellos, ya que disponía de 4 horas a la semana. Los estudiantes trabajarían individualmente y por equipos y pondrían en común sus aprendizajes en la hora semanal de encuentro con el profesor. La evaluación se planteó a nivel grupal.

Esta situación propició que la innovación se trasladase al Departamento de Derecho Mercantil y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, que imparte docencia en asignaturas de varias titulaciones. Pasaron así de planificar una asignatura de 6 créditos en el primer cuatrimestre, a gestionar un total de quince asignaturas de diferente carácter y extensión y en diversas enseñanzas y ciclos.

Afirma Font (2009), que este planteamiento no hubiese sido posible sin la organización de unos equipos de trabajo que se han ido constituyendo en el seno del grupo de innovación docente consolidado de la Universidad 1, llamado "Dikasteia".

Se consideró que la formación de los equipos fue un elemento básico para que todo el sistema funcionase, ya que se necesitaba un alto grado de colaboración y coordinación, pues aunque el área predominante era la de "Derecho Mercantil" había diversas asignaturas que también optaron por utilizar la metodología del aprendizaje por problemas, con lo que supuso la concurrencia de materias diferentes en alguna programaciones y de diferentes docentes en todas ellas.

1. Información obtenida del libro "Eines", publicado por la Universitat Autònoma de Barcelona

Desarrollo curricular

La experiencia de innovación con el ABP, ha sido como mencionábamos anteriormente, en varias asignaturas en que la responsabilidad de organizar la docencia recaía en el Departamento Derecho Mercantil y Derecho del trabajo y de la seguridad social.

Para su aplicación reflexionó sobre cuales eran las situaciones más prevalentes a las que se enfrentaban los profesionales del derecho y vio que los problemas mayoritarios o las situaciones a las que suelen enfrentarse dichos profesionales suelen ser “*conflictos que parten de de la contraposición de dos o más intereses diferentes*” (Font, 2009). El proceso de aprendizaje en grupos reducidos de 3-4 estudiantes permite que cada uno de estos grupos pueda trabajar un interés diferente. Las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo consisten en reunir información que permita comprender el fenómeno o la situación, analizarla, contrastar las diversas opiniones doctrinales y jurisprudenciales, si hay más de una, interpretar la situación sobre la base de la nueva información obtenida, argumentar la defensa del interés y aplicar la solución legal que cada uno considere más oportuna o ajustada al interés que está defendiendo, (Font, 2009).

Los estudiantes utilizan desde estrategias como debates con cambios de roles, así como estrategias más complejas de trabajo cooperativo como el puzzle de grupos, los juegos de rol o las simulaciones. Dependerá en cada caso de los objetivos que se propongan alcanzar, de la complejidad de la situación y del volumen de información requerido para interpretarla.

Los estudiantes se dividen en grupos de 10 a 12 personas con un tutor con el que se encuentran dos veces a la semana. Aunque los miembros del grupo se reúnen tantas veces como crean necesario para discutir y organizar la información que cada estudiante ha buscado.

Describe Font (2008), algunos ejemplos de esta experiencia como el del Prácticum III “Ejecución de documentos mercantiles” ya que combina desde el punto de vista metodológico elementos del ABP con la práctica

clínica y el aprendizaje cooperativo. Está compartido entre dos áreas de conocimiento (Derecho mercantil y Derecho procesal) que pertenecen a dos departamentos diferentes, en que dos profesores, uno de cada área de conocimientos han compartido el diseño de los problemas y los objetivos del curso, la programación, la evaluación y los grupos tutoriales de ABP. Las sesiones presenciales con todos los estudiantes se llevan a cabo una vez por semana durante 2 horas a lo largo del segundo cuatrimestre del curso académico. Los estudiantes suelen ser del último curso de carrera.

Han utilizado la estrategia basada en la simulación. Afirma Font (2009), que *“esta estrategia de aprendizaje es ajena a la formación del jurista en la tradición continental, fuertemente imbuida por el pensamiento racionalista de origen napoleónico, pero no es extraña en la práctica anglosajona, sobre todo norteamericana, donde este uso está muy extendido”*. El ABP se utilizó para la adquisición del conocimiento teórico ya que se pretendía que el estudiante construyera él mismo, el conocimiento necesario para formular la reclamación, conocimiento que debía demostrar a través de la simulación.

La práctica en un contexto de simulación pretende acercar al estudiante a una situación de aprendizaje cercana al mundo real. Entre las habilidades que exige la profesión se encuentran: el diseño de estrategias de reclamación y de defensa; la preparación de alegaciones y su argumentación; la defensa oral y en público de estas alegaciones; la práctica de un interrogatorio para obtener información que lleve a la convicción del juez de la bondad y / o de la veracidad de las alegaciones formuladas.

Llevan a cabo una segunda simulación en la Escuela Judicial, en una sala de vistas preparada especialmente para ello y con todo los preparativos necesarios para llevar a cabo dicha simulación. Donde los estudiantes llevan a cabo el mismo esquema de trabajo que en la simulación anterior: preparación de escritos, contestación, práctica de

diligencias, etc. Ya que el objetivo de la simulación es el desarrollo de capacidades y recursos de aprendizaje. Todas las simulaciones son grabadas para que los estudiantes tengan la posibilidad de comentarlo con los tutores que realizan el feedback y la evaluación.

Otra situación de uso del ABP la llevan a cabo compartiendo una parte de los contenidos correspondiente a la asignatura "Derecho Internacional Privado" con la asignatura "Derecho Mercantil III", con las mismas estrategias descritas anteriormente.

Los problemas/casos

Al inicio de la experiencia diseñaron los problemas de tal manera que permitiera proponer una solución a las determinadas situaciones conflictivas que se planteaban en los casos a estudiar, a pesar de que sabían que el problema debía servir como situación de arranque o punto de partida inicial para adquirir el conocimiento. También el curso reproducía la organización tradicional en temas, aunque se presentaban formalmente estructurados en problemas, uno por semana. Los problemas permitían adquirir conocimientos de más de una materia, aunque había una que ocupaba mucho más espacio (y tiempo) que las otras, de manera que se podía identificar claramente y sin mucho esfuerzo la secuencia de un temario tradicional.

El contrato de aprendizaje

Describen que la relación entre el estudiante que aprende y el docente que guía o conduce el aprendizaje es una relación de carácter bilateral por lo que el instrumento más idóneo para regular esta relación es el contrato, paradigma de la autorregulación.

"El contrato sirve para definir un marco de relación donde se definen los objetivos, la estructura y el funcionamiento del curso. Por un lado permite establecer de manera clara y precisa cuáles son los objetivos y con qué criterio o criterios se ha de evaluar su consecución. Hay objetivos, fijados unilateralmente por la institución, que son innegociables, pero hay otros

que se pueden negociar individualmente o de forma colectiva. En nuestra experiencia hemos tomado como modelo de referencia las pólizas de los contratos de seguro que contienen dos tipos de cláusulas: las incluidas en el condicionado general (innegociables) y las que se pueden negociar en el condicionado particular”.

”El contrato puede ser útil también para definir los derechos y deberes que corresponden a cada una de las dos partes contractuales. De ahí la dimensión pedagógica del contrato: el estudiante aprende a comprometerse con su aprendizaje porque ha firmado un contrato y aprende también a exigir su cumplimiento”. (Font, 2009).

Los grupos

Organizaron los grupos con un número de entre 8 y 12 estudiantes cada uno de ellos, El motivo de este tamaño es que permitía generar un debate capaz de estimular la formulación de hipótesis, el contraste de opiniones entre diversas perspectivas y que al mismo tiempo favoreciese el pensamiento crítico.” *En el aprendizaje del derecho es muy importante que el estudiante se acostumbre a ver un mismo fenómeno desde diversas perspectivas y que llegue a ser capaz de cambiar la argumentación según la perspectiva desde la que analiza el fenómeno. En derecho no hay soluciones univocas y universalmente válidas. Hay que atender muchas circunstancias que inciden sobre un mismo punto y, por tanto, el estudiante debe acostumbrarse a pensar que su solución o su opinión no es la única posible”.* (Font, 2009).

Los tutores

El rol de profesor con esta metodología cambia de profesor experto de una asignatura a ser un guía y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *“Una de las principales tareas del tutor es estimular el debate. Por eso es necesario que tenga bien claros cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con la situación o escenario y debe procurar que los estudiantes vayan construyendo su propio argumentario. Una de las maneras más eficaces para incidir es la*

práctica del cuestionamiento mediante el diálogo socrático. El tutor cuestiona constantemente las afirmaciones que hacen los estudiantes y les pregunta sobre el motivo de sus posicionamientos". (Font, 2009).

Al inicio de la experiencia de innovación para hacer de tutor contaban con docentes pero también utilizaron estudiantes, en algunos casos eran estudiantes de los últimos cursos de la licenciatura que hicieron de tutores de un primer curso en Administración y Dirección de Empresas, como contrapartida estos estudiantes recibían créditos de libre elección por su colaboración. En otros casos, optaron por estudiantes de tercer ciclo como tutores de grupos en los estudios de segundo ciclo de derecho, se trataba de estudiantes del segundo año de doctorado que habían hecho la asignatura "Aprendizaje del derecho mercantil" utilizando problemas y que habían adquirido así una primera aproximación a la metodología, posteriormente adquirirían mayor formación asistiendo como observadores en las sesiones de trabajo de otro tutor durante el cuatrimestre anterior a su entrada como responsables de un grupo. La mayoría de estos estudiantes de doctorado ejercían la profesión, y asimismo recibían créditos de sus cursos de doctorado.

Los grupos se forman aleatoriamente, aunque, algunos estudiantes se agruparon previamente para conformar parte de un grupo, y se les asignó el tutor.

La evaluación

La evaluación es siempre uno de los elementos clave en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, es por lo tanto uno de los temas más complejos en educación.

Es importante que la evaluación sea congruente con la metodología de aprendizaje. *"Quiere decir que el programa sea coherente, que los instrumentos sean los adecuados y que la evaluación sea capaz de proporcionar información sobre las habilidades adquiridas con el fin de retroalimentar el proceso. El punto son los objetivos de aprendizaje"* (Font, 2008).

En este modelo utilizan diferentes instrumentos para evaluar a los estudiantes, entre ellos:

- ✓ El portafolio, donde se puede valorar las evidencias del aprendizaje, siendo especialmente útil para hacer la evaluación de las competencias, para estas últimas han seleccionado aquellas que consideraron más relevantes desde su especialidad como es el asesoramiento empresarial., asimismo les permite evaluar otras
- ✓ competencias más del ámbito transversal como son la reflexión, la colaboración, la argumentación y la interpretación, y la comunicación oral y escrita.
- ✓ La práctica reflexiva, la evalúan a través del portafolio que incorpora un diario personal y periódicamente reciben feedback del tutor.
- ✓ Los conocimientos se evalúan en los escritos que realizan los estudiantes y en la práctica de la simulación.
- ✓ Han elaborado también unos formularios que permiten la autoevaluación, la de los compañeros y la del tutor.

El estudiante recibe feedback durante todo el proceso de aprendizaje con esta metodología.

9.4 Tratamiento de la información

En esta fase de la investigación nos centraremos en el análisis y tratamiento de la información recogida. Ésta se ha recogido a través de entrevistas en profundidad y de Focus group, pero para poder realizar el análisis de estas es preciso establecer una codificación.

9.4.1 Recopilación y tratamiento de la información (codificación)

El proceso de codificación consiste en asignar un indicativo o código propio de cada categoría de análisis o unidad de contenido a cada fragmento o grupo de fragmentos del material textual, empíricamente recogido. Es el proceso físico por el que se materializa o aplica la

categorización a los datos. Por ello, ambas operaciones se realizan de modo conjunto y para algunos autores llegan a identificarse.

La codificación es un proceso que debe implicar la máxima atención de los investigadores pues se trata de otorgar una lógica común a la diversidad de datos y referentes procedentes de las entrevistas. Hay que ser extraordinariamente pulcro y fiel a las indicaciones de cada código.

Los códigos, que representan a las categorías, pueden ser números o índices con lo que se marca o identifica un fragmento de datos; aunque también es frecuente utilizar abreviaturas de palabras. Por tanto, la codificación es la utilización de unas abreviaturas, es una operación similar a un etiquetaje por el cual se relaciona o vincula un segmento de texto a una categoría.

En nuestra investigación el análisis de datos se ha llevado a cabo con la abreviatura de palabras.

9.4.2 Consideraciones previas.

1. una misma unidad semántica de texto no debe codificarse con más de un código, se trata de seleccionar el que más se ajusta a su significado; seguro que aparecen dudas y es por ello que la codificación se hace por pares y en caso de discrepancia lo revisa una tercera persona. Generalmente si se le pueden asignar varios códigos podría significar que no se han clarificado ni definido acertadamente los códigos iniciales.

2. los fragmentos seleccionados no deben ser muy extensos, los segmentos no deben ser de media página pues eso luego dificulta el análisis posterior; si hay un párrafo muy largo se puede codificar en dos veces; en esos casos seguramente anidan en el mismo párrafo varios códigos de significado que deben identificarse separadamente.

3. los códigos deben regirse por la misma lógica alfanumérica, por lo que los hemos reducido todos a 4 caracteres.

4. los códigos no son una estructura apriorística y cerrada, sino que se pueden ir definiendo, por ello si algún investigador considera que un segmento de entrevista no responde a ninguno de los códigos establecidos puede proponer otros códigos nuevos, pero posteriormente deberá consensuarse entre todos.

9.4.3 Descripción y categorización de las dimensiones

La categorización puede ser considerada como un proceso por el que se pretende convertir los datos recogidos a través de las entrevistas y los focus grup en informaciones referidas a unas categorías o dimensiones sistemáticas.

El complejo proceso mental y metodológico de la categorización, que incluye la elaboración y definición de las dimensiones, así como su aplicación al material cualitativo obtenido, permite agrupar conceptualmente las unidades de contenido que mantienen relación con un mismo núcleo temático que se reconoce como dimensión (Bartolomé y Anguera, 1990)

Una dimensión representa una noción que contiene un conjunto o clase de significados. En la investigación cualitativa centrada en el ámbito educativo, las categorías o dimensiones, también denominadas por otros autores unidades de contenido o unidades de información, pueden ser situaciones, acontecimientos, actividades, interacciones entre personas, comportamientos, opiniones ante un problema, etc. (Rodríguez y otros, 1996).

Las dimensiones utilizadas en la investigación pueden establecerse a priori o deductivamente; esto es, partiendo de un marco teórico previo que encuadra la investigación, o bien partiendo de categorías ya

usadas por otros investigadores en sus estudios o bien de sus instrumentos de investigación. Por, otra parte, las categorías o sistemas de categorías también pueden elaborarse o generarse a partir de los propios datos empíricos de la investigación, esto significa de un modo inductivo, mediante el que se examinan y analizan los datos buscando afinidades y comparaciones en éstos, de manera que nos permitan la generación de la dimensión o dimensiones que posibiliten la agrupación y posterior comprensión de los referidos datos.

En la elaboración y establecimiento de dimensiones para el análisis cualitativo en nuestro estudio, no hemos guiado por el marco teórico de la investigación, así como por dimensiones aportadas por otras investigaciones (Tomás y equipo, 2008)¹

9.4.3.1 Dimensión 1. Origen

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, el porqué se ha iniciado, así como la procedencia, las causas, entre otras.

Código

Origen de las innovaciones. ORIG

9.4.3.2 Dimensión 2. Valores

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican los valores que impregnan el comportamiento de los agentes implicados en la innovación sea cualesquiera que sea el grado de responsabilidad de ellos. Incluirá las valoraciones de los que impulsan o promueven el

1. Adaptado de Tomás, M. y equipo. Informe de la investigación: Estudio de los procesos de cambio a partir del diagnóstico de la cultura institucional y de las dinámicas de cambio en la universidad. 2005-2008

cambio (promotores/gestores), aquellos que son los que conducen el día a día del cambio (implementadores) o aquellos a los que va dirigido el cambio (receptores) que reflejan unas creencias sustanciales y que pueden considerarse elementos clave de la cultura institucional.

Códigos

Valores de los que impulsan o promueven el cambio. VAPR

Valores de los que implementan el cambio. VAIM

Valores que tienen los receptores del cambio. VARE

9.4.3.3 Dimensión 3. Liderazgo

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican las relaciones que establecen los diferentes informantes entre las diversas circunstancias de las innovaciones y sus responsables en función del nivel donde ejerzan su liderazgo: territorial, en el caso de Facultades, centros o Departamentos, institucional, en el caso de las Universidades y de sistema en el caso del Sistema Universitario de Cataluña. Tiene relación con la forma de ejercer el liderazgo, si es a nivel individual o colectivo, así como de la intensidad del liderazgo: fuerte o débil y del grado de apoyo que ejerce sobre la innovación.

Códigos

Nivel en el que se encuentra el líder. LINI

Forma de ejercer el liderazgo. LIFO

Intensidad del liderazgo. LIIN

Grado de apoyo que ejerce el líder. LIAP

9.4.3.4 Dimensión 4. Fases y Estrategias

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican las percepciones, dificultades o aspectos en general sobre cada una de las fases de todo tipo de innovación. Respecto al diseño señalaríamos lo referente al diseño y al proceso de sensibilización para el cambio.

Respecto a la fase de ejecución todas las percepciones o aspectos relativos a como se ha llevado a cabo el cambio y por último todo lo relativo a la fase de valoración de la innovación.

Códigos

Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de sensibilización.

FASE

Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de difusión. FADI

Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase piloto o de experimentación. FAPI

Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de ejecución.

FAEJ

Percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de Institucionalización o consolidada. FACO

9.4.3.5 Dimensión 5. Resistencias u obstáculos

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican la percepción de cualquier participante en el cambio (promotor, implicado o usuario/receptor) sobre las dificultades para llevar a cabo este cambio sea estas vistas como resistencias personales, o de la organización o como obstáculos de tipo social, legal, organizativo o de otro tipo.

Códigos

Resistencias de las personas al cambio. RESP

Resistencias de la organización al cambio. RESO

Obstáculos de tipo social al cambio. OBSO

Obstáculos de tipo legal al cambio. OBLE

Obstáculos de tipo organizativo al cambio. OBOR

Obstáculos de otro tipo. OBOT

9.4.3.6 Dimensión 6. Tipos de impacto

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican el impacto que tiene la innovación en cualesquiera formas de manifestarse. Así una innovación puede repercutir en las personas de una organización, por ejemplo el alumnado o el profesorado; o puede repercutir en lo curricular, en lo estructural y organizativo; en lo económico o en lo social.

Códigos

Impacto sobre las personas. IMPE

Impacto en el currículo. IMCU

Impacto en las estructuras. IMES

Impacto en lo económico. IMEC

Impacto en lo social. IMSO

9.4.3.7 Dimensión 7. Financiación

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican la escasez o adecuación de los recursos utilizados en dicha innovación, las fuentes de financiación recibidas o invertidas, la homogeneidad o heterogeneidad de dichas fuentes, la rentabilidad en términos financieros de dicha innovación.

Códigos

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales. FIRE

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad de éstas, tipo de fuentes: privada o pública, etc....).

FIFU

La escasez o adecuación de la financiación en general. FIFA

La rentabilidad de la financiación. FIRE

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

10. RESULTADOS

Con toda la información obtenida mediante las entrevistas y los focus grup, hemos extraído los comentarios y manifestaciones verbales relativas a cada una de las dimensiones consideradas.

Los resultados los presentamos a continuación organizados en dos bloques: uno de ellos respecto a los casos estudiados y el otro respecto a las dimensiones analizadas.

10.1 RESPECTO A LOS CASOS ESTUDIADOS

10.1.1 Caso 1

A. Respecto la dimensión Origen

El origen o causa de esta innovación se sitúa según los informantes en circunstancias que tuvieron lugar en un mismo momento. Así desde el equipo directivo se resalta que el cambio surgió por un cúmulo de circunstancias en un periodo determinado, entre ellas se destacan, por ejemplo, los contactos con otras instituciones europeas a través de los programas Sócrates/Erasmus “*El origen de la necesidad de un cambio, en principio podríamos decir que en el año 96 empezaron los programas de intercambio Sócrates/Erasmus y a partir de aquí tuvimos conocimiento de otra metodología de enseñanza diferente de la nuestra*” 1E2. Están también de acuerdo en esta circunstancia el grupo de docentes de la institución como se recoge de sus afirmaciones

“...surge la demanda de pedir al gerente que haga un plan estratégico....y también coincidiendo con la información que tenemos a través de los ERASMUS, nos propicia el contacto con una profesora que esta en una escuela sueca que si bien es cierto que bajo la influencia de “Maastricht” ellos hacen el ABP y a partir de allí ligamos todo eso”. 1FG1

Entre las circunstancias mencionadas la evaluación de los estudios de enfermería por l'Agència de Qualitat aparece como elemento básico en la decisión de llevar a cabo dicha innovación, como afirma el equipo directivo.

“..en el 99 en el 2000 tuvimos la evaluación de la titulación, dentro de la autónoma se plantearon tener la evaluación de los estudios de enfermería por un lado, por otro, los contactos con el norte de Europa a través del programa Sócrates/Erasmus supimos que habían otras maneras de impartir docencia...el hecho de tener un plan estratégico, fue un seguido de circunstancias que se dieron” 1E1

“La necesidad del cambio yo diría que surge en el año 1999-2000. La Universidad Autónoma nos plantea que querían evaluar la calidad de las enseñanzas de enfermería en aquellos programas que tenían el sistema de calidad de las universidades catalanas.....esta evaluación yo la veo como una oportunidad para que se produzca un cambio” 1E2

Como consecuencia de la evaluación mencionada anteriormente y como elemento que favoreció el cambio, se resalta, la elaboración de un plan estratégico para dicho centro, afirmación en la que hay acuerdo entre el equipo directivo y el grupo de docentes.

“, la escuela nosotros el grupo de profesores teníamos mucho interés en mejorar la calidad de nuestra docencia. Entonces hubo la evaluación por L'agència de la Qualitat como evaluación externa y también hubo después de esta evaluación y una serie de innovaciones un plan estratégico “. 1FG1

“bueno estuvimos trabajando dos meses y pico con un equipo externo en todo el plan estratégico y llegamos a establecer unos objetivos que teníamos que conseguir y vimos qué metodología podría ser una buena herramienta para conseguir estos objetivos” 1FG1

Para algunos miembros del equipo docente, el cambio también se planteó por la amenaza a la continuación de dicho centro como otra circunstancia más que propició el cambio.

“... no lo juntaría tanto en el sentimiento y la necesidad de cambiar sino en una amenaza real que percibía la escuela, yo creo que estamos en una escuela en una institución eminentemente sanitaria y nos lleva un gerente que nos instala cuotas de los estudiantes cuando nosotros teníamos una idiosincrasia parecida a la enseñanza pública del estado”.

1FG1

Un aspecto importante cuando se describe el origen de las innovaciones es el resaltar de quien parte la propuesta o la decisión de innovar, sabemos que las propuestas pueden ser de arriba-abajo, de abajo-arriba o de forma mixta. En este caso la propuesta fue de arriba-abajo como se recoge de la opinión del equipo docente y de la propia directora, promotora de dicha iniciativa.

“la dirección estaba a favor, era muy favorable, además la directora hizo un seminario en el IES y quedó encantada” 1E2.

“Convencidos ya estábamos, la dirección lo que tuvo que hacer fue un proyecto” 1FG1

B. Respecto la dimensión Liderazgo

Es necesario situar el liderazgo dentro de la complejidad y peculiaridad de las instituciones educativas, relacionándolo con conceptos de cambio y mejora de los centros o de los aspectos educativos.

Las relaciones que establecen los informantes entre las diversas circunstancias de las innovaciones y sus responsables en función del nivel donde ejerzan su liderazgo, nivel territorial en este caso puesto que la innovación se sitúa a nivel de centro, así como conocer de la intensidad del liderazgo ya sea ésta fuerte o débil, así el grado de apoyo que ejerce sobre la innovación, son condiciones que determinaran el éxito de las mismas.

Grado de apoyo que ejerce el líder LIAP

Esta innovación se sitúa a nivel institucional, la persona que ejercía el cargo de directora, fue quien lideró el proceso aunque con el apoyo de todo el equipo docente, opinión que comparten todos los implicados incluyendo al asesor externo como se recoge a través de las entrevistas “convencidos, ya lo estábamos, la dirección que tuvo que hacer, tuvo que hacer un proyecto recoger para ir a la universidad” 1E1. “...que no te he dado una impresión, de que yo fui clave en todo esto. No, fui facilitador ¿no? Y el mérito es para el grupo. Un grupo grande...” 1E3

“...cuales eran las evidencias que muestran que, donde vamos, que es lo que vamos a hacer, discusiones de que modelos seguir para defender enfermería discusiones como las competencias como enmarcaban todo eso en un ambiente que era cordial pero desafiante al mismo tiempo” 1E3

Forma de ejercer el liderazgo. LIFO

El liderazgo partió de la dirección que fue quien primero se implicó en todo el proceso, situación que sirvió de ejemplo para el resto de los docentes. Pero, como se desprende de los datos recogidos, podemos afirmar que fue un liderazgo compartido con un grupo, como muy bien afirma la dirección, afirmación compartida por el asesor externo. “El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...” 1E3. “La visión que tuvo la directora fue compartida por ese núcleo” 1E3

“yo de alguna manera me implico y además me voy a hacer un seminario sobre el ABP sola, aparte del profesorado y en este seminario acabo de reforzar mi posición para dar soporte al cambio”. 1E2

“yo pienso que fue bueno, que fuese una decisión y que no fuese una decisión pactada con nosotros, o sea yo de eso me alegro infinitamente, o sea que la directora decidiese que eso se hacia y dijo lo haremos de esta manera, o sea que habrá un grupo piloto, se harán una serie de ensayos y después a partir del curso siguiente lo analizaremos” 1FG1

“Había un grupo nuclear que realmente tomo el liderazgo como grupo y fue capaz de atraer, persuadir, en algunos casos tener la firmeza de hacia donde vamos” 1E3

Intensidad de liderazgo. LIIN

La implicación por parte de la dirección fue total así como la del grupo nuclear, *“yo creo que fue una posición muy preactiva pero sin que se notase que era una imposición sino que era algo que había nacido de todos los docentes, que en definitiva somos 14 que tampoco...”*. 1E1

“el papel de la dirección fue, o sea un activo de dirección que capta la necesidad del cambio y capta la línea hacia donde puede ir este cambio y se lo hace suyo, quiero decir , la gente empezó a hablar del tema, entonces yo como directora que estaba, aún lo estoy pero como directora que tenía que hacer el cambio, pues bueno lo que dije es yo también estoy de acuerdo con esta línea y capto que la gente estaba interesada pues digo adelante” .1E2

La visión de la directora y la del equipo nuclear ejerciendo de manera intensa el liderazgo, queda patente por las aportaciones del asesor externo. *“Había un grupo nuclear que realmente tomo el liderazgo como grupo y fue capaz de atraer, persuadir, en algunos casos tener la firmeza de hacia donde vamos”*. 1E3

“El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...” *“El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...”* *“El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...”* 1E3

“ insisto que siempre ha sido un tema de la directora nos organizó así, con la supervisión del Dr. B., pero no era un tema que íbamos decidiendo nosotros, eh!” 1FG1

C. Respecto la dimensión Fases y Estrategias

Toda innovación pasa por unas determinadas fases y estrategias, en esta innovación hemos identificado desde una fase piloto o de experimentación, a una fase de difusión, fase de ejecución, fase de evaluación y fase de consolidación o institucionalización.

Fase y estrategias de sensibilización. FASE

Se inició, como ya hemos mencionado con la fase de evaluación de la titulación y la elaboración del plan estratégico donde se pone de manifiesto la voluntad de llevar a cabo la innovación, y que se concretó en el cambio de metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada a la totalidad del currículo, este fue el primer momento de sensibilización del cambio que se produciría.

Fase piloto o de experimentación y estrategias. FAPI

La innovación se hizo de manera progresiva y se inició con una fase piloto en los estudiantes del primer curso de la carrera, como nos verbalizan la dirección y el equipo docente.

“la de formación y la de preparar todo el desarrollo curricular, se tenían que preparar situaciones, se tenían que preparar objetivos, los objetivos para mí fueron clave, porque a ver, no teníamos demasiado claro, si primero los objetivos, si principios y conceptos, los objetivos fue una suma de todos los objetivos que habían en las asignaturas, eso fue una fase para los docentes yo diría que de aprendizaje- desaprendizaje”. 1E1

“se planteo que la innovación sería progresiva, que no nos lanzáramos a la piscina y hacerlo todo a la vez, sino que empezaríamos a hacer una experiencia piloto en lo que serían las prácticas de aula de las asignaturas de primer curso que voluntariamente quisieran y de las asignaturas de primer curso que quisieron, se preparó esta experiencia piloto”. 1FG1

Fase y estrategias de ejecución. FAEJ

Como se desprende del análisis de la recogida de información se implantó la innovación de forma escalonada iniciándose en el primer curso y extendiéndose a los cursos posteriores a medida que los estudiantes cambiaban de curso. Resaltan también todos nuestros informantes que se hizo una primera estrategia formativa para los docentes, aunque posteriormente fueron aprendiendo a medida que iban haciendo.

“Como se necesita para este tipo de cambio formación que no la tenían.....Y eso fue un elemento en el cual tuve mucha participación, un elemento fuerte de desarrollo en la Escuela, los programas de formación eran innegociables.” 1E3

“nuestro aprendizaje del cambio sería haciendo el cambio, no sería una preparación previa, porque si por la experiencia se identificaba que si primero aprendíamos, empezamos a divagar y divagar a dar vueltas y dar vueltas y no tiramos adelante, no, o sea la primera decisión fue aprender haciendo”. 1E2

Fase de institucionalización y consolidación y estrategias. FACO

La innovación está totalmente consolidada y en estos momentos han pasado siete años desde los inicios de la innovación, habiéndose graduado 5 promociones con esta metodología del ABP. *Un cambio que se ha implementado y que se ha estabilizado en el grado que están mirando los elementos que tienen que mejorarse más estructura, han puesto más estructura administrativa.”. 1E3*

“yo diría que implantado está y ahora estamos en el proceso de revisión constante de todo lo que estamos haciendo, desde el 2002 hasta lo que sería la titulación han pasado 5 años está ahora a punto de salir la tercera promoción y hasta ahora aunque quedaban cosas que a lo mejor las hubiéramos cambiado, nos hemos querido dar un tiempo que tuviesen bastante solidez de haberlo puesto en marcha porque no podíamos hacer una cosa y al año siguiente cambiarla”. 1E1

También se resalta que en estos momentos se está en una fase de revisión y mejora de todo lo que se ha llevado a cabo.

“Estamos en una fase consolidada, pero en fase de revisión, o sea ahora en este momento hay una serie de comisiones que trabajan lentamente, no podría decir que rápido, pero que no pasa nada eh, pero que con el paso del tiempo esta lentitud también da más elementos para analizar”.
1E2

Fase estrategias de difusión. FADI

Varias han sido las estrategias de difusión que han utilizado desde las jornadas de puertas abiertas para los estudiantes de nuevo ingreso

“la difusión fue en este sentido de que todos los alumnos que por selectividad les había tocado esta escuela, antes de formalizar la matrícula, estuviesen bien enterados de que se hacía aquí. Y por la otra pues sí, sabes que hay unas jornadas de puertas abiertas en la universidad y como somos cinco escuelas adscritas, cada año le toca a una, pues el primer año fuimos nosotras personalmente a informar y cada año hemos dado folletos, para que pueda informar la escuela que le toca informar aquel año, de la metodología, también en la página Web se puede encontrar información de nuestro método y cuando la universidad nos ha pedido folletos para el salón de la enseñanza también.” 1E1

A las estrategias de difusión a través de revistas, o de sus propios compañeros del centro donde llevan a cabo las prácticas los estudiantes. *“lo hizo la directora, en la revista del Vall d’Hebron, que es una revista que la recibimos todos los trabajadores en casa, para divulgar lo que estábamos haciendo aquí dentro”*. 1E1

“divulgación que hicimos es que la directora para darlo a conocer también a los compañeros del hospital porque no perdamos de vista que todas las enfermeras que tienen estudiantes al lado son colaboradores de la escuela, tienen alumnos en formación”. 1E1

D. Respecto la dimensión Valores

Los valores que impregnan el comportamiento de los agentes implicados en la innovación cualesquiera que sea el grado de responsabilidad de ellos, lo hemos considerado como un rasgo identitario de los agentes implicados en la innovación tanto de los que impulsan o promueven el cambio como aquellos a los que va dirigido el cambio.

Valores de los que implementan la innovación. VAIM.

Resulta difícil para los implementadores de la innovación adjudicar unos valores específicos a las personas que han implementado la innovación con el ABP, como recogemos por la entrevista al jefe de estudios de la institución

“vosotros creéis en el ABP, y eso es uno de los elementos identificativos de la escuela, de vuestra cultura, de vuestra manera de hacer, es decir, que el cambio se ha convertido en un cambio de identidad. Hombre claro, yo pienso que si ¿no? Y de eso se ha hecho afiliación. Una cosa es que lo sea y otra es que de eso hagamos un valor. Si lo que pasa es que nos lo hemos de ir creyendo. A ver un momento, lo del ABP, la innovación por descontado” 1E1

“No te lo se decir, no te lo ser decir, si hacemos bandera, si todos los vemos como un valor, no se si todos los sabemos ver como un valor, aun, bueno yo he estado, ha sido mi discurso desde que empezamos, yo de eso tengo mi proyecto de DEA va por aquí” 1E1

Algunos de los docentes que fueron líderes en el proceso del cambio resaltan que *“yo como grupo creo que hubo un momento en que había como una necesidad de tener una identidad propia. O sea diferenciarnos en algo, dentro de la autónoma, dentro de las escuelas de enfermería, dentro de la enfermería, para decirlo de alguna manera, dentro de lo que eran las escuelas, la enfermería en general, de ser algo diferente y tener identidad propia”.* 1E2

De la entrevista al asesor destacamos como a pesar de la edad de los implicados en el cambio estos estaban implicados totalmente y destaca

como valores “Un grupo con una curiosidad muy alta de ver lo que se puede hacer, de explorar, con un análisis crítico muy alto y convencidos de eso la visión multiinstitucional! “. 1E3

“yo no detecté que algunos o todos o uno de ellos o bueno dentro de poco yo me voy a jubilar y para que me voy a preocupar...no detecté eso. Es decir que los problemas eran de otro tipo...eran como vivo con la incertidumbre que introduce el cambio”. 1E3

E. Respecto la dimensión Resistencias y Obstáculos

Identificar la percepción de los participantes en el cambio sobre las dificultades para llevar a cabo este, ya sean estas vistas como resistencias personales, o de la organización o como obstáculos de tipo social, legal, organizativo o de otro tipo, son aspectos.

Resistencias de las personas a la innovación. RESP

Las resistencias se suelen presentar de múltiple formas unas más explícitas u otras más solapadas a través de actitudes o conductas. En esta innovación destacamos que fueron pocas las formas de resistencias que se presentaron, aunque si que algún docente manifestó su forma de resistencia.

“ yo me resistí bastante, bastante por las condiciones, porque yo pensaba hombre, hemos de mejorar la biblioteca, he de mirar los sistemas de ordenador, no se si se vivió como una resistencia, más bien era, si queremos hacer demos, vamos a poco a poco, y lo vamos haciendo, pero después pensé, “pues no!” porque si tardamos tanto siguiendo un poco mi filosofía igual no se hace”. 1FG1

“Yo las resistencias eran de tipo, de tipo personal, había dos cosas que me preocupaba el tema de las situaciones que se dieran, situaciones que nos permitieron trabajar y el tema de la función tutorial, o sea, de no ser directivo sino facilitador no estar volcando continuamente con ese tutor, eran las dos y siempre me toreaba de mala manera, eh! Nunca me daba respuestas a eso” 1FG1

La dirección y el asesor externo también ponen de relieve algún grado de resistencias que detectaron en parte del colectivo docente.

“Había resistencia de personas que por sus características necesitan tiempo, claro hay personas que son más aventureras o más decididas, más arriesgadas, y otras personas que necesitan mucha reflexión y estar muy seguras de lo que hacen, necesitan mucha seguridad, entonces las personas que no necesitan más seguridad y que querían tiempo para prepararse para trabajar, yo te diría que así muy declaradas habían como tres personas”. 1E2

“Era un esfuerzo emocional, no que es que, es decir ese era el obstáculo, expresado de distintas maneras.....¡Tú no viniste a esa reunión! O ¿Por qué no viniste?...el problema era que en esa reunión se estaba discutiendo algo que teníamos dificultades de manejar.” 1E3

F. Respecto la dimensión Impacto

El impacto que tiene la innovación en cualesquiera forma de manifestarse, puede repercutir en las personas de una organización, ya se el alumnado o el profesorado o puede también repercutir en lo curricular, en lo estructural y organizativo.

Impacto en el currículo. IMCU

En esta innovación el impacto ha sido básicamente en el currículo, ya que se ha pasado de un currículo por asignaturas a un currículo organizado por competencias y con el conocimiento integrado, como nos estaca el equipo directivo

“Fue un trabajo desde el principio, primero porque tuvimos que poner en común todas las asignaturas, todas las materias, porque nuestro modelo es un modelo integrado, y además por competencias, es decir que rompíamos el esquema tradicional por asignaturas y por objetivos de las asignaturas para entrar en los objetivos de las competencias y lo que se hizo fue decirle a cada profesor una vez decididas que competencias se tenían que alcanzar que seleccionaran que objetivos en función de la

competencia, por lo tanto a partir de aquí ya empieza un trabajo de todos para este método.”. 1E2

Impacto en las estructuras. IMES

El cambio ha llegado hasta la estructura organizativa del centro en cuanto a la gestión de la biblioteca, de la secretaria y hasta una nueva reorganización de los cargos de responsabilidad

“Es un cambio profundo , de cultura y todo, y tanto , de cultura, de docencia, del profesorado, lo tenemos escrito, si, si, aja, un cambio de raíz si, si, y estoy segura que no nos lo imaginábamos cuando nos no propusimos, no creo que fuésemos conscientes de todo lo que ha aparecido, si era un cambio, pero es que ha comportado muchos cambios, en la manera de evaluar, en la manera de impartir la docencia, es decir, todo, todo, y dificultades que aun estamos teniendo porque un cambio de raíz, pues a nivel administrativo, a la hora de pasar las notas, el plan docente, a la hora de tener una evaluación cualitativa que la tenemos que pasar a cuantitativa que era un requisito de la universidad, de que las notas salieran por asignaturas”. 1E1

Impacto sobre las personas. IMPE

El impacto sobre las personas es uno de los elementos más importantes cuando se llevan a cambio cambios, Ha habido una incidencia importante en el rol del profesor ya que este ha cambiado sustancialmente su labor docente, poniendo más énfasis en el rol de guía y facilitador en el proceso de aprendizaje de ,os estudiantes.

“Es un cambio profundo , de cultura y todo, y tanto , de cultura, de docencia, del profesorado, lo tenemos escrito, si, si, aja, un cambio de raíz si, si, y estoy segura que no nos lo imaginábamos cuando nos no propusimos, no creo que fuésemos conscientes de todo lo que ha aparecido, si era un cambio, pero es que ha comportado muchos cambios, en la manera de evaluar, en la manera de impartir la docencia, es decir, todo, todo, y dificultades que aun estamos teniendo porque un cambio de raíz, pues a nivel administrativo, a la hora de pasar las notas, el plan

docente, a la hora de tener una evaluación cualitativa que la tenemos que pasar a cuantitativa que era un requisito de la universidad, de que las notas salieran por asignaturas”.1E1

“Todo el mundo ha tenido que desaprender, primero, una primera parte desaprenden. Todos hemos tenido que cambiar y la organización, las secretarías, todos, ahora como no se hace de hoy para mañana, es todo un proceso yo diría que hay aspectos que todavía estamos en ello”. 1E1

Impacto en lo social. IMSO

Este apartado es el que menos desarrollado está ahora están en una fase de evaluar este impacto a nivel social. De todas formas algunos docentes manifiestan que *“es la integración del conocimiento, para dar respuesta al problema..... ser autónomos no. Porque tienen capacidad para criticar, para decidir, para cuestionar”. 1FG1*

“por eso te digo, que si tu tuvieras que decir, yo no se si salen pozos de ciencia pero si que salen personas autónomas para gestionar el conocimiento y fácilmente detectan el interés de aquello que necesitan resolver”.1FG1

G. Respecto la dimensión Financiación

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 como se desprende de estas afirmaciones

“una decisión que se tuvo que tomar porque como no había recursos y por eso se tuvo que hacer el plan estratégico, fue el pasar de ser una escuela pública a ser una escuela privada, o sea sin cambiar su dependencia del Institut Catala de la Salut se miró a ver si legalmente se podía hacer de aplicar unas cuotas privadas a los estudiantes y se pudo hacer porque de hecho lo que es pública es la asistencia , de hecho la docencia no, y así los estudiantes pagan una cuota privada y de esta cuota privada es de lo que se ha podido hacer el cambio físico de la escuela”. 1E2

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad e éstas, tipo de fuentes: privada o pública...). FIFU

De los entrevistadores se pone de manifiesto que las fuentes de financiación son diversas, lo que ha facilitado su implantación.

“Financiación por parte del Institut Català de la Salut y las cuotas que pagan los estudiantes”. 1E2

“Es más costoso, pero los estudiantes ahora pagan cuotas, otra parte está financiado por institut català de la Salut”. 1E1

“Pienso que nos salimos bastante bien, piensa que los estudiantes pagan unas cuota ¿Es más caro? Bien sabes lo que pasa que estamos tan cercanos a lo de Sanidad. Es más costoso hacer un tipo de intervención u otra cuando estas hablando que el producto no lo ves, puedes decir que este bolígrafo es mas barato hacerlo así o así, claro si el final no lo ves, yo diría que como el producto final es más competente, mas de calidad”. 1E1

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales. FIRE

Se constata que ha habido un incremento de la dedicación de los docentes y un incremento de los recursos destinados a la innovación.

10.1.2 Caso 2

A. Respecto la dimensión Origen

La creación de un nuevo ciclo formativo, a través de la implantación del segundo ciclo en la carrera de ingeniería de telecomunicación, ha sido el motivo de la innovación. Esta innovación ha sido llevada a cabo organizando el currículo con la metodología del aprendizaje basado en proyectos, como comenta el equipo directivo.

“Alrededor del año 2000 se introdujo en la escuela una titulación de segundo ciclo, de manera que podíamos dar un primer ciclo de ingeniería de telecomunicaciones de tres años y un segundo ciclo de dos años. Y la

idea que yo tenía era aprovechar la escuela para hacer un plan de estudios que fuera un poco diferente. Y tomamos como referencia Alborg, que además es una escuela de ingeniería reconocida ".2 E1

"Que existe la oportunidad de aspiración de la escuela, que siempre había sido una escuela de primer ciclo de ingeniería técnica, y tenía la aspiración de tener un segundo ciclo de telecomunicaciones y la oportunidad, una vez acordado esto, la oportunidad de hacer un plan de estudios desde cero con unos criterios un poco más avanzados ".2E2

Hubo un gran nivel de colaboración del profesorado para diseñar el plan de estudios y su planificación. *"Hemos puesto a profesores a hacer cosas que nunca habían hecho y también era un experimento para los profesores. De manera que así fue como apareció esta titulación de segundo ciclo, organizada alrededor de proyectos ".2E1*

"De hecho lo que pasó es que al principio, había un grupo de profesores y profesoras que tenían una cierta experiencia, porque ya trabajaban en master, master no oficiales. De manera que esta gente ya llevaba una cierta dinámica y fueron un poco el núcleo y después se incorporaron otros ".2E1

"Fue claramente un objetivo de la dirección y nunca creo que se planteó en una discusión de los profesores implicados: qué metodología docente se seguiría. El grupo de profesores que planificaron el plan de estudios ya decidieron que sería el aprendizaje basado en proyectos ".2FG1

Un aspecto importante cuando se describe el origen de las innovaciones es el resaltar de quien parte la propuesta o la decisión de innovar, sabemos que las propuestas pueden ser de arriba-abajo, de abajo-arriba o de forma mixta. En este caso fue una decisión de arriba-abajo, ya que fue una apuesta del director del centro el llevar a cabo este proyecto.

"Esta escuela siempre ha sido una escuela en la que se pretendía, desde el rectorado, que se hicieran experiencias un poco innovadoras".2E2

"En su momento fue (2E1) el que dirigía la escuela y después hubo otro director, que aquí llamábamos comisarios, es decir, elegidos a dedo por el rector, de tal manera que tenían que rendir cuentas básicamente al rector. ¿Esto qué quería decir? Manos libres para tomar decisiones". 2E2

"Teniendo en cuenta que el director podía tomar decisiones con cierta libertad, teniendo en cuenta que la escuela siempre ha tenido voluntad, es un rasgo característico, de experimentar cosas nuevas y teniendo en cuenta que en aquel momento comenzábamos a ver que esto era lo que tocaba, se juntó todo y entonces nos sentamos las cuatro personas importantes en ese momento y dijimos "¿Qué os parece si hacemos esto?. Y ya está. Se tomó la decisión de acuerdo con el rector". 2E2

B. Respecto la dimensión Liderazgo

El resultado de las percepciones de los seguidores de las innovaciones influenciadas por los rasgos y conductas del líder, el contexto de la situación y las necesidades hacen que el liderazgo empiece a verse menos como de una persona y más asumido por distintas personas según sus responsabilidades y momentos.

Grado de apoyo que ejerce el líder LIAP

La innovación ha sido a nivel territorial, ya que ha sido en el segundo ciclo de un centro de estudios (EPSC). La importancia de un liderazgo potente, con apoyos y con un proyecto se considera elementos claves para el éxito de las innovaciones. *"Si, todo el equipo directivo. Yo diría que fue muy importante ese grupo de profesores que llevaba una cierta experiencia y sabían de qué se hablaba y traducir lo que hacían en un master en el segundo ciclo ".2E1*

Forma de ejercer el liderazgo. LIFO

El liderazgo por parte de la dirección fue muy activo hasta el punto de solicitar y conseguir el apoyo de la universidad para establecer unos órganos de gobierno mixtos, externos e internos al centro, para facilitar unos órganos de gobierno más acordes a la estructura universitaria.

"La idea era: es una escuela nueva, es una escuela en gran medida experimental y es una escuela que crecerá, por tanto, una de las cosas que yo pedí, fueron órganos de gobierno atípicos: no internos, sino externos. Esto duró hasta qué año, yo diría que duró cerca de ocho o nueve años. La idea era si una cosa pequeña que tiene que crecer hacemos que los órganos de gobierno sean internos, esto no es una escuela de la universidad, es una escuela de los propietarios, que son esta gente. De manera que organizar una junta de escuela que tenía representantes de la junta de gobierno de la universidad y gente de fuera". 2 E1

Intensidad de liderazgo. LIIN

La implicación por parte de la dirección fue intensa y total así como la del grupo directivo y docente.

"Esta escuela primero estaba en otro lugar, que era una escuela más pequeña, y la dirección del centro llevó al (2E2), que estaba plenamente convencido en este tema. Después impulsó el segundo ciclo, no sé muy bien cómo, pero también el planificaron con esta idea ya que hemos hecho esto, vamos a hacer una titulación más explícita que sea eso". 2FG1

C. Respecto la dimensión Fases y Estrategias

Como en todo proceso de cambio hemos identificado diversas fases y estrategias para llevarlo a cabo como se desprende de la opinión de los promotores e implementadores de esta innovación.

Fase y estrategias de sensibilización. FASE

La sensibilización se llevó a cabo en el grupo de diseño del plan de estudios, visitando otras instituciones con una gran experiencia en esta metodología. *"Hicimos una comisión para diseñar el plan de estudios, una comisión básicamente externa, con profesores también hicimos una visita a Alborg."* 2E1

"El grupo de diseño del plan de estudios fue a Alborg, el único que se configuró con gente de la escuela y con gente de fuera, con profesionales, pero con la idea mía de promover un plan de estas características".2E1
"Básicamente la cuestión era aplicar un modelo de aprendizaje basado en proyectos y entonces lo que hicimos fue inspirarnos fuertemente en la gente que ya lo estaba haciendo desde hacía años con un cierto éxito. En concreto nos fijamos en la universidad de Alborg en Dinamarca. Incluso hicimos una visita para ver cómo hacían las cosas en el instituto y entonces, a partir de lo que vimos que nos gustaba, y la organización básicamente es el modelo básico de dos asignaturas cada cuatrimestre".2E2

".. Antes de comenzar se hizo un viaje a la Universidad de Alborg. Una serie de profesores fuimos allí para ver cómo funcionaban, también para acabarlo de exportar ".2FG1

Fase piloto o de experimentación y estrategias. FAPI

No se llevó a cabo ninguna fase piloto.

Fase y estrategias de ejecución. FAEJ

Como se desprende del análisis de la recogida de información se implantó la innovación de forma escalonada iniciándose en el primer curso y extendiéndose al curso posterior cuando los estudiantes cambiaron de curso. Resaltan también todos nuestros informantes que se hizo una primera estrategia formativa para los docentes, aunque no muy profunda.

"Se inició, de manera escalonada" "Se empezaron los dos cursos, que sería el equivalente de cuarto y quinto, y se comenzó en el primer cuatrimestre, en el siguiente, se empezó el tercero".2E1

"Cuando empezamos, por la puesta en marcha, sí que hicimos un curso de formación, pero una cosa no muy extensa. Me parece que fue un curso de ocho horas para explicar qué era, qué cosas se podían hacer, etc.".2E1

La formación de los implicados en las innovaciones se considera crucial para el desarrollo de las mismas. Se realizaron otras actividades formativas con profesionales de otras universidades y centros europeos.

"Después fui director del Instituto de Ciencias de la Educación (del ICE), y desde el ICE si que se ayudó a formalizar parte de las cosas que hacíamos. Por ejemplo, en cuanto a aprendizaje cooperativo invitamos a Roger y David Jonson, que son suficientemente conocidos en el tema, a dar un curso en la politécnica, que fue muy importante porque se puso ... Y después también organizamos cosas con la gente de Alborg ".2E1

Las decisiones firmes sobre los aspectos que no son negociables cuando se ha decidido llevar a cabo una innovación se considera un elemento crucial. Se decidió que los profesores podían implicarse en la innovación de manera voluntaria, aquellos que no estaban interesados regresaron a impartir docencia en otros centros.

"Como cuando algo empieza nuevo y la gente se añade aunque alguna sea con cierta resistencia, como sino te gusta puedes salir. Esto también nos pasó en la escuela en el 91. Una forma, tú llegas a una escuela y si quieres tu te arreglas con esta y sino te gusta y piensas que es una tontería ... La puerta está abierta. Y ya encontraremos otros ".2E1

Se planificaron varias fases, desde la del diseño hasta la puesta en marcha del plan de estudios.

"Hubo la fase de diseño y después la fase en la que yo entré, básicamente, fue la fase de estudio del modelo de referencia, que era el de Alborg e hicimos algún documento de conclusiones, de cómo se tenían que hacer las cosas. Después participé en un pequeño programa de formación muy básico sobre cómo se habían de hacer las cosas. Con el ICE y con J. organizamos un pequeño taller. A partir de entonces se prepararon cantidad de talleres de formación ".2E2

"Decidimos una estrategia que aún funciona y que da buen resultado y que era que las dos asignaturas de primer curso cedieron sus primeras sesiones para hacer una asignatura introductoria de unas horas en la

que en esa asignatura se forman los grupos, se entrenan, se les explican cosas, hacen algún ejercicio, etc.".2E2

Fase de institucionalización y consolidación y estrategias. FACO

La innovación está totalmente consolidada y en estos momentos ya se llevan 8 años de experiencia. *"Hay cosas que como tú dices ya están explicadas. Como es que el grado de consolidación".2E2*

"Después yo ya dejé la dirección y ya no he hecho tanto el seguimiento, pero me parece razonablemente consolidado" .2E1

Toda innovación que ha tenido unas fases para su implantación, necesita de un proceso de evaluación o revisión que permita establecer mecanismos de mejora

"El modelo yo creo que aquí está lo suficientemente maduro y ahora lo que necesita es un proceso, como si digamos, de calidad. Verificar que se está haciendo y un poco ir mirando los indicadores de lo que se puede ir mejorando, que está funcionando. No es un proceso del sistema, yo creo que está implantado, maduro, está, funciona solo como si digamos. Y ahora lo que se está percibiendo es la sensación de necesitamos una serie de indicadores para saber qué es lo que está funcionando bien, ¿qué se puede pulir, que no se puede pulir, qué cosas tenemos para pulir aquellas cosas, que no hemos de tocar porque está funcionando bien, no? Cosas de este estilo, yo creo. El estado actual en el que estamos ahora". 2FG1

"Tampoco creo que fuera una mejora, sino una revisión continua, una evaluación continua del proceso. Lo que están diciendo de la evaluación. Temas de temarios, de no sé qué, mantener ".2 FG1

Fase estrategias de difusión. FADI

La difusión se realiza de forma mayoritaria a través presentaciones en congresos y en seminarios, así como por la página Web. También por las invitaciones que les hacen de otras universidades para explicar el

proyecto y por la impartición de talleres sobre ésta metodología. *"Yo diría que una herramienta muy importante es la página web y las charlas que van haciendo profesores de la escuela y así". 2FG1*

"A ver, en seminarios, congresos, eso sí. Ahora, desde el punto de vista de la información que llega al estudiante, si que claro, en la web de la escuela hay unas explicaciones. Si un estudiante no entra en la web y mira no se sabe de que va el tema".2E1

"Siempre ha habido información sobre el segundo ciclo y no sólo del plan de estudios y las cajitas y el contenido de cada una, sino un buen apartado explicando qué es el PBL, cómo se trabaja, la metodología docente".2FG1

"Preparábamos cantidad de talleres de formación, pero no específicamente para la gente de aquí, sino que son talleres que se están haciendo en todas partes. De hecho yo diría que hemos hecho muchísima más formación fuera que dentro".2E2

".. Justamente cuando estaba pasando esto es cuando se empezaba a hablar de Bolonia y de todos los cambios que se tenían que hacer y cómo se tenían que hacer y eso nos dio lugar a explicar este ejemplo en todas partes".2E2

"En temas de difusión yo creo que también ha habido, a parte de los estudiantes, y una vez la difusión que ha habido, ha habido una difusión muy importante también de intentar transportar o intentar exportar este modelo a otras escuelas universitarias". 2FG1"

"Me parece que ha habido un papel muy importante del Instituto de Ciencias de la Educación al comienzo un poco también y por el contrario, o sea, hubo un poco de influencia al principio y ahora ha habido también una influencia de profesores de esta casa que han dado conferencias seminarios y haciendo un trabajo muy importante de difusión de nuestro modelo ahora ".2 FG1

Múltiples acostumbran a ser las estrategias que se utilizan para difundir una innovación. En este caso a parte de las anteriores

mencionadas, utilizaron también estrategias de difusión, la invitación a profesores que no tenían clara la innovación

"Si, porque incluso hicimos algunas cosas, a veces un poco de experimento, de invitar a presentar las cosas que se hacen la escuela a profesores de esos que no lo veían claro. Y cuando los pones en la posición de ser representantes se genera un cierto sentimiento de entidad de apropiarse de cosas ".2E1

O propiciando que aquellos profesores con dudas fuesen los encargados de explicar que hacían a otras instituciones

"Mira, porque no vas a Valladolid que nos invitan a explicar qué se hace la escuela". Y claro, cuando ellos hablaban de a quien invitaríamos, esto que hemos hecho es un fracaso. Cuando han de salir se esfuerzan en encontrar la parte positiva y cuando regresan lo hace un poco más convencidos de que quizás no ha funcionado tan mal ".2E1

D. Respecto la dimensión Valores

Los valores que inciden en el comportamiento de los agentes implicados en la innovación cualesquiera que sea el grado de responsabilidad de son aspectos cruciales de conocer cuando se analizan los cambios.

Valores de los que implementan la innovación. VAIM.

Existe un consenso en resaltar diferentes aspectos como valores tanto en los promotores como los implementadores. Uno de estos valores tiene a ver, en que los profesores tienen una responsabilidad en el aprendizaje del estudiante, como queda manifiesto por diversas aportaciones de los docentes.

"Pienso que en general, tanto a primer ciclo como en el segundo ciclo, la actitud de los profesores de la escuela es mucho más abierta, mucho más receptiva". 2E1

"Hay una característica, eso si que lo veo claro, y es que en general en esta escuela los profesores son jóvenes. Por lo tanto, entienden mejor

estas cosas, que el estudiante cuando aprende es haciendo las cosas. Los jóvenes tú les explicas y lo ven más claro, Y que por tanto eso supongo que implica que les da menos miedo el contacto más directo con el estudiante. Y en general los profesores jóvenes están más dispuestos a acercarse".2E2

"En mi caso no creo que una persona que esté haciendo este modelo tenga unos valores diferentes a otros. Lo único que tiene, una vez ha trabajado dentro del modelo, es que adquiere una serie de habilidades, competencias, gestión de grupos, un punto de psicólogo para detectar ciertos problemas y dificultades, pero yo creo que es experiencia en la metodología, en la forma de hacer las clases". 2FG1

"Yo creo que implica una cercanía con el alumno. Entonces el que sea muy distante y que explica tanto si hay gente como si no hay nadie, le debe de costar mucho más. La proximidad, la facilidad de tener contacto con los alumnos si que es imprescindible. Y al que le gusta se siente cómoda en seguida".2FG1

Dentro del consenso manifestado anteriormente, también existe el relativo que la juventud de los docentes es otro de los elementos de compromiso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

"Pienso que una cierta conciencia de que la formación es muy importante y el compromiso que tenemos de hacer triunfar a los estudiantes, no de hacerles fracasar. Nuestra misión no es suspender a los estudiantes, sino ayudarles a aprobar, alcanzar los objetivos formativos, básicamente. Una cierta conciencia de que yo tengo una responsabilidad y esta responsabilidad es ayudar a esta pobre gente a que aprenda cosas ".2E1

"Puede ser, si, que en el momento que te apuntas, te apuntas porque tienes un interés, una curiosidad".2FG2

"Quiere decir que tienes alguna inquietud, algún valor, porque hay gente que ni arrastrándola". 2FG2

E. Respecto la dimensión Resistencias y Obstáculos

La percepción de cualquier participante en el cambio (promotor, implicado o usuario/receptor) sobre las dificultades para llevar a cabo este cambio sea estas vistas como resistencias personales, o de la organización o como obstáculos de tipo social, legal, organizativo o de otro tipo, son aspectos que analizaremos en este apartado.

Resistencias de las personas a la innovación. RESP

Las resistencias se suelen presentar de múltiple formas, unas más explícitas, otras más solapadas a través de actitudes o conductas. Pocas fueron las resistencias en esta innovación *"Yo diría que a nivel de escuela, la escuela no ha tenido ningún tipo de resistencia al principio porque era una escuela piloto". 2FG1. "No ha habido ningún tipo de resistencias explícita" .2 FG1*

Y las que aparecieron fueron debido mayoritariamente a que la implicación de los docentes fue de carácter voluntario, aunque algunos de ellos se incorporaron pero sin convencimiento. *"Yo diría que una parte de los profesores que se añadieron sin .. se integraron, pero también pienso que hay un cierto grupo pequeño de resistentes. Es decir, estamos aquí porque nos han dicho que estemos".2E1*

"Como cuando algo empieza nuevo y la gente se añade aunque alguna sea con cierta resistencia, como sino te gusta puedes salir. Esto también nos pasó en la escuela en el 91. Una forma, tú llegas a una escuela y si quieres te arregles con esta y sino te gusta y piensas que es una tontería .."2E1

"No, no tenía mucho sentido" Vale, hemos diseñado un plan de segundo ciclo, pero "yo me resisto". Hombre, no tiene sentido. Como además está la historia ésta de que dentro del esquema si uno no era precisamente entusiasta de los proyectos, pues ya me centro en mi asignatura". 2E2

Otros manifestaron abiertamente que la docencia no prima sobre la investigación y por lo que resultaba difícil hacer algo que no les va a

contar. *"Es uno de los riesgos que tenemos. Es que claro hay gente que dice "Esto está muy bien, pero yo tengo que hacer otras cosas. Para esto se requiere mucho tiempo. Y a mi no me promocionará y tienen razón".2E1*

"Gente que quizás no ha impartido docencia en este segundo ciclo y siempre lo ha visto en la distancia, a pesar de que en primer ciclo también está algo inducido ... Yo percibo que la gente del entorno tiene algo más de resistencia ".2 FG1

Han habido profesores que las resistencias las han mostrado a través de reivindicar aspectos relacionados con la metodología tradicional, o no integrándose en este modelo.

"Yo diría que sí. El modelo clásico. La resistencia más grande que encontramos es que un profesor si un estudiante no hace un examen final como él quiere, no se cree que su formación sea buena. Yo diría que esta puede ser la dificultad más importante "Yo creo que eso está bien, pero debemos hacer un examen".2E1

"Después está el proyecto, lo cual tiene una ventaja y es que claro, siendo un plan de estudios que todas las asignaturas se organizan de esta manera, pues todos los profesores se lo deben creer. Si no te lo crees demasiado te pones en un cuadrado de estos a hacer la teoría y sin molestar demasiado. Eso me parece brillante ".2E2

Resistencias de la organización al cambio. RESO

A nivel institucional también han aparecido algún tipo de resistencias manifestadas por dudas sobre lo que se estaba llevando a cabo. *"A nivel de otras instancias de la universidad, no tanto del rectorado. Se vivió con recelo, con mucho recelo ".2E1*

"Lo que también está claro es que la universidad no lo ve como un sello de calidad, la universidad como institución". 2FG2

Obstáculos de otro tipo. OBOT

A veces los intereses de los centros no siempre coinciden con los intereses más institucionales o superiores. *"Un escenario de desinterés general de la universidad, excepto cuando recibíamos visitas, entonces sí que les interesaba, y que no me quejo, porque a veces lo mejor que puede pasar es que nadie se interese por ti".2E2*

O por otras situaciones de necesidades de los propios docentes ligadas al sistema universitario.

"Con la única excepción que el nivel de satisfacción del profesorado, se ha de poner con un asterisco que indique que hay algunos que no están tan satisfechos porque ven algunas carencias que las viven en directo".2E2

"Yo te puedo hablar de algún caso de gente que estaba inicialmente muy convencida y que luego volvió al Campus Nord y lo que vino después de este es de lo más entusiasmado".2E2

"Y en nuestro caso la mayoría de gente hacemos investigación y entonces dedicas mucho tiempo a la investigación. Entonces la docencia creo que lo podríamos hacer mucho mejor si tuviéramos una dedicación más amplia a la docencia, pero por la circunstancia que sea no es así ".2 FG1

Hay que resaltar que el profesorado implicado en el proceso manifiesta la falta de coordinación interna y de feedback de todo lo que se está haciendo.

"A ver, si me puedo enfrentar con un crítico un día, que se ha hecho o se está haciendo mucha difusión externa, en cambio yo no tengo el feed-back de si yo lo estoy haciendo bien. Yo nunca me he formado, yo lo he hecho por intuición. Cuando empecé a dar, porque yo empecé cuando él se iba, un poco lo que hacía él de antes, que tampoco lo habían formado, y lo que yo creo que debo hacer y aplicar es el sentido común. Es lo que hago, pero no tengo ningún feed-back, no hay una coordinación interna en este sentido. Por lo tanto se está difundiendo bastante al exterior,

supongo que los grandes rasgos, pero en cambio esta, esta difusión interna yo la echo de menos".2FG1

"Si ,a mí a veces me gustaría conocer las experiencias de los demás y explicarles las mías y saber y aprender. Y si que alguna vez hemos hecho alguna ".2 FG1

F. Respecto la dimensión Impacto

El impacto que tiene la innovación en cualesquiera forma de manifestarse y que repercute en las personas de una organización, por el alumnado o el profesorado; o lo curricular, lo estructural y organizativo; lo económico o lo social, nos determinará el alcance y el éxito de las innovaciones.

Impacto en el currículo. IMCU

En esta innovación el impacto ha sido básicamente en el currículo, ya que se ha pasado de un currículo tradicional organizado por asignaturas a un currículo que combina las asignaturas con los proyectos y además este está organizado por bloques integrados. *"El modelo es tan poderoso que aunque no te coordines se lleva hacia adelante a los estudiantes y los implica y ya está".2E2*

"Hicimos algo que estuvo bien y es presentándonos aun premio que nos dieron y la distinción Vicenç Vives y eso te permite lucir. Pero sobre todo lo importante es que con todo lo de Bolonia esto suponía un ejemplo de cómo se tenían que hacer las cosas". 2E2

"Cuando semanalmente encargas un poco o vas haciendo el seguimiento de la labor relacionada con el proyecto durante esa semana, pues el profesor explica un poco y después se va. Normalmente los estudiantes se quedan y ellos levantan un acta de lo que han hecho en esa reunión y levantan un acta de los temas que han hablado, el tiempo que ha durado la reunión, que les sirve para aportar, porque a veces las reuniones se eternizan y no acaban nunca, y después como se reparten las tareas y quién se hace responsable de cada cosa. O sea, son proyectos muy

grandes, que sólo se pueden llevar a cabo si realmente se han repartido las tareas". 2FG1

"O sea que se perciba que lo importante es el proyecto y la teoría es un soporte para lo que necesitan para hacer el proyecto" .2FG1

Impacto en las estructuras. IMES

No siempre el impacto estructural significa cambios estructurales, aunque este puede ser un reconocimiento estructural. *"El hecho de utilizar el PBL se puede considerar como un rasgo identitario de la escuela. Si, si fue muy identitario". 2E1*

"Yo diría que sí. Incluso algunos profesores que no acaban de tener, digamos, el 100% de confianza tienen una cierta sensación de que la escuela tiene una cierta identidad propia ". Y cuando los pones en la posición de ser representantes se genera un cierto sentimiento de identidad y de apropiarse cosas".2E1

"La gente de fuera nos conoce por estas cosas? Definitivamente si, eso está clarísimo y eso te lo puedo decir porque yo me muevo mucho, estoy fuera casi siempre y lo sé. Por lo tanto, eso sí. Desde fuera nos identifica con esto? Sí. Sobre los colegas de otras universidades". 2E2

"Al centro yo diría que claramente, porque le da una visibilidad que de otra manera no tendría siendo una escuela, siendo una escuela más. Y ahora tiene una cierta situación dentro de este ámbito "2FG1

Impacto sobre las personas. IMPE

El impacto son los efectos, tangibles y simbólicos, que la innovación ha producido sobre todos los agentes, especialmente receptores, y la propia institución. En cuanto al impacto del segundo ciclo en las personas, se puede observar un impacto en la satisfacción de los profesores.

"Los docentes: yo diría que a la mayoría nos reporta satisfacción o como mínimo, en mi caso, me aporta satisfacción".2FG1

"Porque realmente nosotros no nos podemos poner como ejemplo de una magnífica coordinación, pero si como ejemplo de unos magníficos resultados y de satisfacción de todos". 2E2

"Lo que si que puedo decir con la boca grande es que mientras otras no tienen estudiantes a nosotros nos sobran en el segundo ciclo y terminan en el tiempo previsto, alto grado de satisfacción, en general de todos los estudiantes y de la mayor parte de los profesores".2E2

El impacto sobre los estudiantes ha sido al nivel de motivación por lo que hacían, por los procesos de enseñanza- aprendizaje, centrados en ellos mismos, porque se trabaja con situaciones de la vida real, como refleja la literatura sobre el ABP *"Lo que si que es cierto es que los estudiantes les gustó la manera de trabajar" 2E1.*

"Los estudiantes yo creo que les motiva. En el caso de mi bloque, yo creo que mucho más que los módulos teóricos, el módulo del proyecto les motiva mucho más, el rendimiento es mucho más elevado y por otro lado, creo que se salvan muchos más estudiantes que del otro manera ".2 FG1

Pero también ha existido un gran impacto en los recursos. *"El impacto más grande es de recursos, dedicación, la adecuación de la escuela, porque está pensada de otra forma, ¿no?". 2FG1*

"Tienen un aula, ellos se quedan allí a trabajar, la escuela les proporciona portátiles, los portátiles de préstamo que pueden recoger en la biblioteca y de hecho todos llevan portátil y hay muchos enchufes y conexiones en estas aulas, se quedan allí trabajando y haciendo su proyecto de forma autónoma". 2FG1

Impacto en lo social. IMSO

Este apartado es el que menos desarrollado está, se encuentran en una fase de evaluación de este impacto a nivel social.

" Parece ser que nuestros titulados cuando llegan a las empresas también son reconocidos. Se nota. No sé si se ha hecho ningún estudio formal, pero yo sé que la información informal que llega es ésta". 2E1

"Aunque el impacto es importante, porque realmente uno cuando está metido en este momento descubre como puedes conseguir que la mayoría de los estudiantes terminen en el tiempo previsto con un alto grado de satisfacción, en un momento de crisis de las telecomunicaciones en cuanto a captación de estudiantes, aquí no fallan, no faltan y tenemos una serie de evidencias, puede ser anecdóticas, porque no las hemos recogido de forma sistemática, que indican que los empleadores que reciben estos estudiantes ... Están más contentos, están más preparados. Pero yo siempre lo digo con la boca pequeña, porque no es un estudio sistemático". 2E2

G. Respecto la dimensión Financiación

Es un factor clave contar con recursos financieros y otros recursos adecuados a la innovación que permitan ponerla en marcha y asegurar la continuidad de la misma.

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad e éstas, tipo de fuentes: privada o pública...). FIFU

No existe acuerdo en como considerar las fuentes de financiación, ya que ha habido algún soporte externo, como se desprende de algunos de los entrevistados.

"Hemos tenido alguna donación de alguna empresa, de algunos equipamientos. Tuvimos como una beca de Hewlett Packet que nos dio 40 portátiles, que eso estaba muy bien ".2E2

O quien considera que las fuentes han sido internas y dentro de los cauces normales de financiación cuando se establecen unos nuevos estudios.

"Las fuentes de financiación fueron todas internas. Fue, digamos, una aventura interna de la politécnica. Una escuela nueva que se pone en marcha".2E1

La escasez o adecuación de la financiación en general. FIFA

Según se desprende de las entrevistas la adecuación ha estado dentro de lo esperado, cuando se implantan nuevos planes de estudios.

"El plan de estudios no tuvo ninguna inyección específica de financiación. Fueron créditos, los que tocan, con independencia de si es nuevo, si es viejo, si es PBL, si no lo es". 2E2

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales. FIRE

Ha habido un incremento de los docentes implicados en el proceso, durante un tiempo determinado, tiempo en que duró la implantación de la innovación.

"Si exceptuamos eso que durante mucho tiempo era cierto y era que el número de profesores que nos daban a esta escuela estaba por encima".2E2

10.1.3 Caso 3

A. Respecto la dimensión Origen

La implantación del nuevo Grado en Medicina de forma conjunta entre la universidad 1 y la universidad 3, cuyos centros responsables son la facultad de Ciencias de la salud y de la vida de la universidad 3 y la facultad de Medicina de la universidad 1, es el motivo de la innovación. Facilitada esta por la experiencia que ya tenían de la titulación de biología en la universidad 3, como refiere el promotor y los docentes implicados en la misma.

"Debido a la experiencia acumulada en Biología es cuando se decide introducirlo para medicina" 3E2

“Aquellos nació de la experiencia que tuvimos en Biología. En Biología a los estudiantes les gustaba, pero había muchos problemas para coordinar las diferentes asignaturas. Como no teníamos un espacio separado lo que pasaba era que buscábamos horas de las diferentes asignaturas para crear un espacio donde pudiéramos hacer de alguna manera, integrar conocimientos de las diversas asignaturas”.3E1

“Esto surge realmente porque existe en nuestra facultad de biología, un camino innovativo importante y es que a través de una iniciativa pensada desde hacía tiempo por parte de Jordi Camí, el actual director del Parque, y él dijo de introducir un 5º curso, un itinerario profesional con una inserción profesional muy clara en ámbitos diferentes y aprovecharon para introducir la enseñanza basada en problemas, porque algunos estaban interesados, y entre ellos estaba Josep”. 3E2

“Hubiese sido mucho más complicado pienso yo, el introducir esto en medicina, sin ninguna experiencia previa de biología. Porqué necesitas tutores, profesores convencidos”3E2

Se argumenta también que otro de los motivos para utilizar el ABP fue la falta de motivación de los estudiantes con las clases magistrales, como destaca el promotor.

“Hace ahora hace dos años que nos dieron la titulación conjunta, entonces cuando preparaba el plan de estudios, yo nunca he abandonado la idea de la ABP porque pienso que proporciona muchísimas cosas, y pensé que esto junto con un cierto grado de desmotivación porque eran los estudiantes de primer año y que yo había vivido, y desde que yo acabé la carrera al 81 no se había cambiado, seguía absolutamente igual, hace que los estudiantes que entran con muchas ganas, con mucho empuje en primero, los empezamos a explicar cosas que ellos no entienden, que no ven para qué sirven. Es que además muchos profesores de los primeros años son profesores que no son médicos y que van a lo suyo”.3E1

Se justifica asimismo la necesidad de llevar a cabo la innovación por parte de uno de los entrevistados en la importancia que el estudiante asuma un rol más activo en su proceso de aprendizaje.

“Creo que el cambio era necesario, sobretodo y básicamente para motivar el rol activo de los estudiantes”. 3E3

B. Respecto la dimensión Liderazgo

Todo parece indicar que el papel de los directores fundadores y el de aquellos líderes que dirigen o tienen el poder, es fundamental tanto en el mantenimiento de la cultura como en las transformaciones claves de estas organizaciones. En esta innovación dos son las universidades implicadas, pero el liderazgo solamente parte de una de ellas.

“ha venido más este cambio por una persona motivada, más que de la facultad. De hecho la facultad ha dejado hacer y no se ha metido”. 3E3

Forma de ejercer el liderazgo. LIFO

El liderazgo, lo ejercen el decano de la facultad y el vicerrector de docencia y ordenación académica de la universidad 3, que partían con la experiencia de haber liderado una innovación con la misma metodología ABP en otros estudios de la misma facultad. Según uno de los profesores entrevistados perteneciente a la universidad 1, el liderazgo solamente parte del promotor e impulsor de la innovación. *“Por mi experiencia solamente el líder ha sido el Josep”.3E3*

Grado de apoyo que ejerce el líder. LIAP

El líder del proyecto ha contado con un grupo de docentes que han colaborado en el proyecto, pero especialmente cuenta con la ayuda de un profesor de la universidad 1, con la que comparten los estudios, como se recoge de las opiniones del promotor y de uno de los docentes implicados *“También he tenido mucha ayuda de un profesor de la UAB, es el Ramón M.”3E1*

“Entonces cómo encontrar tutores de autónoma que sean capaces de implementar un sistema y poner primero de Medicina? Aquí creo que juega un papel fundamental el Ramón M., profesor de la Autónoma de hace muchos años, que es quien se encarga de buscar las personas que él considere más adecuados”. 3E2

Intensidad de liderazgo. LIIN

Es un liderazgo intenso, que parte de la experiencia previa, de haber liderado otros proyectos como el de los estudios de biología de la misma facultad.

"Hay otro tema, que tampoco se te escapa, que todos estos procesos, tú puedes diseñar como quieras, pero si no hay alguien que tire del carro, lo que ahora llaman liderazgo, no esto" .3 E1

C. Respecto la dimensión Fases y Estrategias

El alcance de esta innovación es limitado ya que se encuentra en sus inicios. Se inicio en el curso académico 2008-2009 y está en una fase de implantación. Se llevó diseñó el proyecto educativo, y se está implantando de forma escalonada, se ha iniciado en el primer curso de la titulación, como destaca uno de los entrevistados.

“Se ha llevado a cabo en un asignatura de nueva creación en el plan de estudios. Básicamente se ha hecho en un momento en el que los alumnos empezaban, eran primeros cursos, con lo que facilita y crea en los alumnos una filosofía y una metodología de trabajo desde un inicio”. 3E3

Fase de sensibilización y estrategias. FASE

En relación a las estrategias que se utilizaron en la fase de sensibilización, se destacan las actuaciones de carácter más informativo que formativo. El profesorado recibe apoyo específico en los aspectos relacionados con el proyecto educativo como manifiestan los implicados.

"Se hizo una formación muy corta. Fueron un par de horas de explicar a los profesores cómo debía funcionar eso, porque al principio mucha idea no tenía. No sabían de qué iba. En el próximo año la idea es hacer un poco más larga: dos - tres días para discutirlo todo. Y esta también es la experiencia que hemos acumulado de Biología. Se debe hacer formación, porque si no el profesor no entiende lo que debe hacer ".3 E1

"Se han hecho reuniones más bien informales, lo bueno que tiene esta asignatura es que te deja campo libre, de manera de expresión de cada tutor. Hay unas líneas que si que son generales, pero el resto se da la gran ventaja que has de ser un poco flexible con los tutores." 3E2

"Se han de captar a los tutores y formarse mínimamente para que puedan ejercer su rol. Ahora estamos trabajando con los del segundo año, pero la idea que ya hemos empezado a trabajar es que parte de los tutores del primer año pasarán al segundo, para que puedan contener, seguir manteniendo la misma línea. En lugar de dejar a los de segundo solos. Normalmente pasarán la mitad de segundo y la mitad se quedarán en primero, porque creemos que aquí hay un aspecto muy importante que es la continuidad ".3 E1

La autoformación a través de bibliografía y fichas elaboradas por la universidad han sido un elemento básico de aprendizaje para algunos de los docentes implicados en este cambio más que una formación formal y estructurada, en opinión de uno de los implicados.

"yo he estado autodocente, así como los profesores de la universidad 1 que han hecho el ABP. Hay mucha bibliografía i la universidad 1 tiene el IDES y unas fichas y el Joseph nos dio bibliografía y pudimos leer y probar cosas".3E3

Resaltamos la motivación por parte de los profesores por esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, que destacamos en esta fase de sensibilización, afirmaciones que se desprenden de los comentarios de uno de los entrevistados.

“Queda mal decirlo pero no hubo una estrategia manifiesta de sensibilización, digamos que los tres profesores implicados de la universidad 1 nos apuntamos por motivación y porqué nos dijeron que necesitaban más profesores y que quien quería hacerlo, y nos subimos al carro d la dinámica de J. y de M.”3E3

Fase piloto o de experimentación y estrategias. FAPI

Entendemos que ésta fase piloto o de experimentación se ha producido en la medida que el proceso no está acabado ya que es una implantación escalonada, lo que permitirá introducir elementos de mejora o cambios a través de la experimentación de éste primer curso. Esta fase experimental concluirá al finalizar toda la implantación del plan de estudios. Fase experimental no significa que sea un proyecto experimental, lo es la fase. Coinciden las opiniones del promotor y de los docentes implicados.

"Nosotros hemos comenzado con ello, haciendo esta vía que te digo es realista. Es hacer una asignatura cada año ".3 E1

"No es un proyecto experimental, sino que lo único que queda por decidir es cada año decidir los problemas, que tienen su trabajo".3E1.

“Efectivamente. Esta semana estábamos discutiendo con el Josep, los problemas que plantearíamos en segundo curso. Y estamos en proceso de búsqueda intensiva de los tutores correspondientes para llevarlo a cabo”. 3E2

“Los casos se han diseñado al principio, aunque ahora los tengas que revisar”3E3

Fase y estrategias de ejecución. FA EJ

En opinión del promotor se diseñó el nuevo plan de estudios y se planificaron las cuatro asignaturas integradas como evidencia de la innovación, el resto de las asignaturas no forman parte de este proceso. Asimismo se han realizado reuniones con los implicados, así como la

planificación de la propuesta de incorporación de nuevos tutores. Opinión que comparte en parte uno de los docentes implicados *“El resto de asignaturas viven al margen, van a la suya. Con el modelo nuestro de seminarios. Esta asignatura es una asignatura cerrada y dedicada exclusivamente a ello”*.3E1

*“Aquí creo que juega un papel fundamental Ramón, profesor de la universidad 1, desde hace muchos años, que es el que se encarga de buscar personas que el considere más adecuadas. Entonces el buscó sus tres tutores correspondientes, más los tutores nuestros que ya tenían una cierta experiencia”*3E2

La opinión anterior no es compartida por todos los entrevistados como se desprende de los comentarios de uno de ellos, que recuerda que hubo una cierta improvisación en la puesta en marcha de la innovación

*“La verdad es que aunque suene mal decirlo, fuimos un poco a la brava. Supongo que Josep fue el moto, la verdad tengo que decirlo y también que en parte viene por parte del grado de la universidad 3 y ellos si que dieron bibliografía, acabamos de consolidar las ideas y la bibliografía que cada uno había estudiado y fuimos un poco a la brava.”*3E3

En este modelo las asignaturas no están asignadas a un Departamento, sino que son profesores de las áreas de conocimiento implicadas en ésta quienes hacen de tutores, poniendo de relieve que ha habido un trabajo colaborativo, aunque insuficiente como confirman los implicados.

“No son de nadie en el sentido que al ser una asignatura nueva hay un grupo de profesores que la imparte, que son profesores que voluntariamente lo han hecho y que hay unos coordinadores, estos dos que te he dicho antes, que la llevan”.3E1

“Es muy importante el trabajar más colaborativamente, aunque no es fácil. Yo me dedico más a la parte de cardiovascular, el Joseph es más de

farmacología, hay gente que provenía de intensivos. Claro a veces, la formación es muy diferente, y en definitiva no es fácil”3E2

Una de las estrategias utilizadas como base del trabajo colaborativo ha consistido en la elaboración de unas guías que ayudasen a los docentes, en opinión de uno de los docentes entrevistados

“hemos tenido que escribir una guía para que más o menos los profesores hiciesen las mismas cosas y con la misma profundidad, todo y así no se si lo hemos conseguido, porque hay grupos que han profundizado más que otros y no todos los profesores tenemos el mismo perfil”.3E3

Fase de institucionalización y consolidación y estrategias. FACO

Todo proceso de innovación cuenta entre sus fases con la de consolidación. Existe acuerdo en que este proyecto se encuentra en sus fases iniciales, pero ya han establecido estrategias que le permitan consolidar aspectos como el del profesorado.

"Crear y consolidar un grupo de profesores de las dos universidades que al final del proceso serán 24 profesores y estos profesores ayuden a ser el motor de este cambio y esta dinamización interna, cuando vean que este modelo loco funciona y puedan transmitir que realmente los estudiantes aprenden y que son otra cosa ".3 E1

“Muchas veces a nivel del correo electrónico, ya que es muy difícil juntar a tantas personas físicamente, pero si que hay un contacto permanente entre la gente, las inquietudes, incluso los mismos tutores que no tenían tanta experiencia iban introduciendo que se podría mejorar. Al final la colaboración ha sido fantástica”3E2

"En el caso de la UPF sí, porque muchos habían sido tutores en Biología y Biología, no diré todos, pero un 50% de los profesores habían sido tutores. Por tanto, ya conocían esto. En el caso de la Autónoma eso no es así, porque no ha habido esta experiencia, pero nuestra idea es ir

incorporando cada año un cuerpo de profesores - tutores, de tal manera que en cuatro años tengamos, como mínimo, doce ".3 E1

Como estrategias de consolidación de esta fase más inicial, han diseñado los casos y las estrategias para conseguir el aprendizaje con esta metodología como refiere uno de los docentes implicados

“Los casos se diseñaron al principio. Para la parte que se tiene que empezar este curso ya están los casos diseñados, aunque se tengan que revisar, cada caso tiene cinco preguntas clave que son las que el estudiante ha de encontrar, pueden haber más preguntas, pero hay cinco que consideramos básicas. Entonces un caso y cinco preguntas para cada dos temas de estudio”3E3

Fase estrategias de difusión. FADI

Las estrategias más comúnmente conocidas de difusión por todos los estudiantes son las actividades orientadas a la captación de nuevos estudiantes, a través de los salones de la enseñanza, las jornadas de puertas abiertas de las universidades, así como las charlas específicas de las facultades. Existe acuerdo por parte del promotor y docentes en que nos se han llevado a cabo otras medidas de difusión más específicas de esta innovación.

"No se ha difundido. Yo estoy escribiendo un manuscrito describiendo la experiencia de medicina integrada, pero el vicerrector se me come el tiempo ".3 E1

“Difusión muy poca y quizás de voz en voz. Lo que es difusión oficial, no me consta desde un punto de vista institucional. Se sabe que medicina de la universidad³ tiene unas cosas peculiares, pero no se sabe muy bien que. 3E2

Se llevó a cabo una difusión a los estudiantes a través charlas previas a la matrícula, sobre la metodología que se llevaría a cabo en la nueva titulación, como recogemos de la opinión de uno de los entrevistados

“Se hizo difusión a través de las jornadas de puertas abiertas que organiza la universidad y cuando los estudiantes se matriculaban ya conocían la metodología”. 3E3

“Se les explica que hay un grado nuevo y que algunas asignaturas se basan en el aprendizaje basado en problemas, que habría un rol más activo del estudiante y que es una nueva herramienta docente”3E3

En algún momento también manifestaron su entusiasmo por lo que estaban haciendo a otros compañeros de la Facultad, aspecto que podríamos considerar dentro de la fase de difusión

“Yo diría que no se ha hecho una difusión bien estructurada. Se ha comunicado con entusiasmo, por los que estamos convencidos y lo hemos hecho y les hemos dicho "escucha que esto es muy bueno, nos lo pasamos bien”3E3

D. Respecto la dimensión Valores

Identificar los valores que impregnan el comportamiento de los agentes implicados en la innovación cualesquiera que sea el grado de responsabilidad de ellos, es uno de los aspectos que consideran importantes reflejar tanto el promotor como los que han implementado el cambio.

Valores de los que impulsan o promueven el cambio. VAPR

La mayoría de las veces no se encuentran diferencias entre los que impulsan y los que implantan innovaciones ya que se considera que ambos están motivados e interesados en llevar a cabo estas experiencias, como destaca uno de los entrevistados.

“No creo que tengan valores diferentes los que promueven el cambio y los que los implementan. Por eso tienen iniciativa y lo hacen”.3E3

Valores de los que implementan la innovación. VAIM.

Es difícil asignar unos valores concretos a las personas que se implican en las innovaciones quizás podríamos destacar que son personas que están más predispuestas a romper esquemas y afrontar los retos y riesgos que siempre supone hacer algo nuevo, afirmación que comparten el impulsor y los implementadores.

“Es cierto que los profesores que han participado en la innovación eran personas de mentalidad abierta y más colaborativas”3E3

“Creo que hay dos tipos de personas: las personas que tienen estos valores y las personas que adquieren estos valores. Los que tienen estos valores son personas que han tenido ya experiencias con este modelo o creen que el modelo tradicional no es el mejor y que vale la pena experimentar nuevos modelos “.3 E1

A veces también podemos aventurar que son personas que están más motivadas por la docencia, porque los estudiantes aprendan. No se destacan valores diferentes entre los promotores y los que implementan la innovación.

“Creo que si, que los que voluntariamente hacen esto tienen unos valores diferentes. Hay gente más preocupada por la docencia, por el alumno. Se han hecho las preguntas. Entonces ven esto como una posibilidad de salir de un modelo del que no están satisfechos “.3 E1

“El interés de los profesionales que enseñan, aprender enseñando, leyendo, es un valor muy importante. A mi me ha despertado la docencia, incluso como un ámbito de investigación o como un ámbito de estudio, la propia docencia”. 3E3

“Hay una relación que caracteriza a las personas que de manera muy grata se meten en estos temas. Normalmente es gente que siempre se ha interesado por las innovaciones” 3E2

“La gran diferencia, este es el truco que nunca se dice, es: cuando tú veas que los estudiantes se interesan por lo que tú explicas, tu motivación se

disparará. Si ves que no se interesan, que pasan de todo, entonces pierdes interés "3E1

Valores que tienen los receptores del cambio. VARE

No se esgrimen unos valores concretos en los receptores de la innovación, ya que el propio sistema universitario no favorece que los estudiantes escojan una universidad por sus valores, comentario recogido por uno de los docentes.

“En los estudiantes el tema de los valores no se notará tanto, porque lo que pasa es que entran en un sistema que desconocen, pero también desconocen el otro sistema, ellos han oído hablar de la universidad, pero cuando llegan a la universidad muchas veces se encuentran una gran decepción”. 3E2

Incluso se llega a apuntar a valores humanistas de las personas que trabajan con estas metodologías, como refiere uno de los docentes implicados en la innovación

“Normalmente es gente que siempre se ha interesado por las innovaciones, pero yo creo que también detrás hay un aspecto cultural o humanista, me estoy refiriendo al ámbito de la medicina. Yo creo que son personas que por lo que sea se han dado cuenta de...no se si conoces un libro de patología quirúrgica famoso que en su primera página dice “quien solo medicina sabe, ni medicina sabe. Yo creo que la gente que trabajamos con esta metodología tiene esta grase muy asumida”3E2

E. Respecto la dimensión Resistencias y Obstáculos

En toda innovación o cambio encontramos unas resistencias o obstáculos que pueden impedir o dificultar la implantación de éstas, por lo tanto es importante identificar la percepción de cualquier participante en el cambio (promotor, implicado o usuario/receptor) sobre las dificultades para llevar a cabo este cambio, ya sean como resistencias personales, o de la organización o como obstáculos de tipo social, legal, organizativo o de otro tipo.

Resistencias de las personas a la innovación. RESP

En sentido general se puede decir que no han existido grandes resistencias al proceso de innovación, ya que los docentes que se han implicado lo han hecho de manera voluntaria. Se identificó algún tipo de escepticismo, pero parece que ha existido consenso a la hora de llevar a cabo la innovación, como queda reflejado de la opinión del promotor y alguno de los docentes implicados.

“Los docentes aceptaron voluntariamente y ningún tipo de resistencia. La única resistencia: escepticismo, por decirlo así, de este trabajo que te comentaba antes: - "¿Quiere decir que esto funcionará?". Pero aparte de eso no ha habido ningún problema ".3 E1

“Los docentes se escogieron un poco por posibles afinidades. Teniendo en cuenta que hay este tipo de profesores que son más abiertos. Si hubiese sido una orden del rectorado o del decanato seguro que hay mucha más resistencia”3E2.

“Se ha seleccionada a gente motivada y que han querido voluntariamente implicarse en esta metodología”3E3

Los docentes que han participado en la innovación, refieren que se dieron más resistencias en el profesorado de la universidad 1, y en la facultad. Aparecieron de alguna manera en los estudiantes, situación que no coincide con las aportaciones del promotor, lo justifican con comentarios tales como:

“Resistencias en principio muchas y también por parte de los estudiantes. Cuando se implanta una cosa cuesta mucho, es un cambio y mira hay mucha gente que le gusta coger el librito, estudiar y se acabó”3E2

“Yo diría que las resistencias se han dado por igual entre profesores. Lo que pasa que en temas de resistencias suelen ser simultáneas. Primero por parte de los profesores que han de aprender un nuevo método y después de los estudiantes. Pero yo creo que son lógicas, porque en los

tutores sin experiencia en el tema del PBL (ABP) genera resistencias, es un periodo de aprendizaje del pbl". 3E2

" primero las resistencias por parte del profesorado de una institución. Hablo de la universidad 1, aunque la quiero mucho, puede ser una institución más encarcallada en su dinámica y más rígida en su historia y estructura. La gran mayoría de profesores no ven la necesidad o tienen sus agendas tan ocupadas". 3E3

La sobrecarga de trabajo, la poca formación de los docentes, la falta de conocimiento, son entre otros argumentos que se han presentando para no implicarse en la innovación, como se recoge de la entrevista a uno de los implementadores y que nosotros creemos son formas de resistencias.

"El argumento más generalizado ha sido la carga docente: que ya tenían mucha y las agendas muy apretadas..y después el argumento de profesores más veteranos, de un cierto escepticismo delante de estas cosas nuevas".3E3

"Lo que te comentaba antes de que es un método novedoso y por lo tanto implica un esfuerzo del tutor o profesor, adaptarse a las nuevas maneras de funcionar, pues eso existe, las resistencias existen, pero es por falta de conocimientos". 3E2

"El que es cirujano, por ejemplo, que hoy opera y hace su consulta y hoy explica la apendicitis, no le vengas con romances. Y puede ser que el ser docente es un prestigio un complemento de sueldo y puede que no tengan motivación más allá. Yo creo que es una resistencia difícil de vencer de la propia dinámica". 3E3

"Yo creo que con este tipo de actividad es imprescindible un tipo de formación continuada, seria, de lo que es el pbl, de lo que significa para hacerlo bien. Hubiese facilitado mucho las cosas, lo que pasa es que por problemas de tiempo no se pudo hacer. Este es un punto clave. La formación, se tiene que dedicar un tiempo"3E2

“la resistencia creo que estaba ligada al miedo. Al miedo que realmente significase una sobrecarga de trabajo a las personas que ya tienen mucho, miedo a la reacción del alumno, miedo a cumplir este nivel de autoconfianza que es lo que requiere hacer algo que no estás acostumbrado”.3E2

“La integrada concentra muchas cosas y al hacerla en primer curso te obliga a manejarse con muchos conceptos y cosas que todavía no han salido y tienes que utilizar más tiempo..aquí hay mucho trabajo de autorización y de los profesores para saber dirigir bien hacia donde tienen que mirar y lo que tienen que hacer...Esta ha sido la crítica más potente que ha habido en las reuniones conjuntas de los profesores de las dos universidades” 3E3.

Resistencias de la organización al cambio. RESO

El hecho que esta innovación provenga de un proyecto educativo de la facultad y con implicaciones en el modelo pedagógico, y que por lo tanto, exista una experiencia anterior, ha servido para aprender a afrontar las posibles resistencias en este nuevo plan de estudios

“El Decano siempre ha estado contento con eso, y ponerlo en marcha sin ningún problema, pero claro, venimos de seis años de problemas, para entendernos, seis años de resistencias y dificultades. De eso hemos aprendido”.3E1

“Como resistencia institucional creo que no ha habido. Han sido más las personas que hemos dicho antes”3E3

No se aprecian resistencias a nivel Institucional, como se recoge de la opinión de uno de los implementadores, posiblemente porque el promotor forma parte de los órganos de gestión de la propia universidad

“Toda la confianza incluso del rector, que nos ha dado toda la confianza para llevarlo adelante. Una pieza clave ha sido el Josep (promotor). Ha llegado mucho más fácil”.3E2

F. Respecto la dimensión Impacto

El impacto de esta innovación puede apreciarse en opinión de nuestros informantes en todas las formas que refleja la literatura. Este se ha dado en los agentes de la innovación: profesores y estudiantes y también ha repercutido en la organización.

Impacto en las estructuras. IMES

Reconocen que puede ser un sello distintivo de la facultad de ciencias de la salud, como referente, de que hay otras formas de hacer enseñanza superior de calidad, asimismo lo es para la universidad que se está convirtiendo en un referente para otras universidades.

"Es muy pronto aún para decirlo, pero yo apuesto porque sea un rasgo identitario. Que se reconozca la facultad porque utiliza este modelo, porque favorece estas dinámicas con sus alumnos"3E1

"Creo que con la experiencia que ya tenemos de biología, esto ya es rasgo identitario que ha llegado de puertas afuera, y no sólo a Cataluña, sino fuera de ella, al País Vasco, Galicia, donde están interesados en hacer este modelo y la universidad 3 es un poco el referente".3E2

"¿Qué sea un elemento diferenciador o motivador porque la gente piense que es mejor y venga a esta universidad? Yo creo que si, puede ser un elemento identitario, para ser más atractivos para los estudiantes". 3E3

Impacto sobre las personas. IMPE

Coinciden en sus manifestaciones el promotor y los docentes en que como docentes les resulta más motivador ver que los estudiantes aprenden y se responsabilizan de su proceso de aprendizaje. Se sienten asimismo satisfechos de formar parte de un equipo docente, manifestando su orgullo por las evaluaciones que les han realizado sus estudiantes.

"Los profesores que hacen esto les gusta mucho, todos lo han aceptado voluntariamente. Para que te hagas una idea, el único requisito era ser

médico, porque era la única manera de aplicar los conceptos clínicos. Entonces hemos tenido el jefe de intensivos, una anestesista, un internista reciclado a geriatra, un especialista en análisis clínicos y dos analistas químicos. Este es el equipo y ha funcionado ".3 E1

"Hay un punto fundamental aquí. Es la respuesta de los estudiantes y como esta es absolutamente excelente, eso motiva al profesor. Todos los que tienen una mínima experiencia se dan cuenta de lo que están haciendo es perfecto".3E2

"Mira Medicina Integrada I, este es un tutor nuestros, 9,56, el segundo un conocido tu 9:56; otro que conoces 9,42. Y aquí tienes el otro 9,13. Como puedes ver son unos resultados muy satisfactorios. Exacto. Están encantados. ".3 E1

"Ir a explicar a una clase en la que la gente no te hace ni caso, la mitad de la clase no va nunca, a cerrarse con un grupo con 10 estudiantes y ver cómo responden, como aprenden, como se motivan, como buscan soluciones, etc. ".3 E1

"Para el profesor es muy estimulante, porqué estamos hablando de grupos pequeños, donde a cada estudiante se le conoce por el nombre, después de estas sesiones que duran dos horas, y la verdad es que hay confianza"3E2

Un aspecto a destacar es que la innovación hace que el trabajo de los profesores deba ser más colaborativo, ya que son distintos docentes los implicados en la asignatura con unos objetivos y dinámicas de trabajo similares, como afirma uno de nuestros interlocutores.

"Tiene el impacto de que nos obliga a los profesores a ser más homogéneos y quizás a vernos más. Por ejemplo el examen se puso en conjunto cuando antes cada uno hacia la parte de la asignatura que le tocaba y esta vez ha habido un ejercicio de trabajar conjuntamente, que eso es al mismo tiempo y seguramente un valor".3E3

La innovación ha despertado el interés por la docencia y la mejora de la misma a los profesores, como sugiere uno de los entrevistados

“El aprendizaje basado en problemas y la docencia como un área de conocimientos en la que has de formar y en la que has aprender a enseñar..y las metodologías me han ayudado y no solamente a mi, sino a los otros profesores también”. 3E3

La percepción que tienen los docentes es que a nivel general los alumnos adquieren las competencias y habilidades más profundamente y con un alto grado de satisfacción, que también muestran por el contacto tan temprano con la práctica asistencial.

"Muchos están muy contentos de pasar unas tardes con las enfermeras, las enfermeras además las del CAP que tienen una paciencia extraordinaria con ellos, les dicen que los ayuden a hacer curas, a pesar de los pacientes, etc. y todo esto los hace estar encantados".3E1

“La verdad es que los estudiantes lo han recibido muy bien. Y la cosa ha corrido como la pólvora, es decir, por ejemplo, los estudiantes que empezaran este curso primero de medicina, ya saben sobre la metodología. Los delegados estaban entusiasmados e incluso han enviado algún correo proponiendo alguna pequeña mejora en el sistema de evaluación, y estamos de acuerdo porque estaba muy bien razonado”.3E2

"Los pacientes que se quejan ... Toda esta historia la han vivido y están extremadamente contentos: el que quería hacer era eso, esta es mi profesión, etc. ". 3E1

"Igual que cuando nuestros estudiantes lleguen a tercero de carrera, los profesores que hasta ahora estaban acostumbrados a ver estudiantes tradicionales mucho más pasivos, vean el estudiante mucho más participativo" .3 E1

"Entonces el gozo es lo que te decía. Estos estudiantes que cuando te ponen la bibliografía, te ponen un libro de Atlas de Anatomía al lado de la

Medicina Interna Harrison. Son capaces de ir al libro y leer y junto coger uno de anatomía y eso para mí es importantísimo, porque es para lo que tú dices: en el futuro, cuando tienen algo la asumiendo ".3E1

El impacto sobre los receptores de la innovación es manifiesto, por la parte activa que estos toman en su proceso de aprendizaje, así como la personalización que se da entre el docente y el estudiante, como se desprende de las manifestaciones de uno de los docentes.

*"Yo creo que lo más novedoso es el rol activo del estudiante. A los estudiantes que yo tenía creo que se les ha quedado para siempre eso, estoy convencido por los ejercicios que me escribieron y por las conversaciones que he tenido con ellos...Después otro impacto muy importante es la relación con el estudiante, que es más personalizada".
3E3*

Impacto en el currículo. IMCU

Según los docentes la implantación de esta metodología ha tenido un gran impacto en el currículo, porque se organiza la asignatura de manera integrada, y esto favorece que el estudiante tome un rol activo en su proceso de adquisición del aprendizaje.

*"La manera de introducirse en un nuevo sistema de aprendizaje, donde el estudiante tiene un papel fundamental, es algo muy novedoso para ellos, participan de manera muy activa en la adquisición de la información"
3E2*

"Otro aspecto importante es que la medicina tradicional, cuando se enseña, se da como en "vitaminas" o con dosis que se aleja un poco de la realidad, con este proceso de aprendizaje basado en problemas, el tutor tienen un papel fundamental, que es transmitir su propia experiencia, cosa que no es tan fácil en un aula donde tienen 100 alumnos y haces una clase magistral".3E2

Esta metodología favorece el aprendizaje de una forma más cercana a como se dan las situaciones en la realidad

“Es un contacto mucho más directo en la enseñanza médica y de la realidad.....Yo siempre elijo algún aspecto que tiene mucho que ver con lo humano, con lo social o con lo psicológico. Entramos en aspectos como la relación entre los estamentos dedicados al ambiente sanitario o, por ejemplo, la manera de hablar al paciente, como se interactúa con los familiares.” 3E2

Un impacto sobre el currículo es la relación entre la metodología de enseñanza-aprendizaje y los procesos evaluativos, favorecida por el contacto del docente con los estudiante en grupos pequeños y mantenida durante un periodo de tiempo, situación que favorece la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje.

“Ha pesado más una evaluación finalista y la continuada alrededor de un 30%. Lo hicimos pensando que el estudiante tenía que percibir que era una asignatura seria y que había un examen, en definitiva para mantener la alerta por el estudio. Pero los estudiantes nos han pedido que preferirían más una evaluación continuada y menos evaluación finalista y tienen razón tenemos que llegar a un equilibrio. Tiene que mejorar”. 3E3

La experiencia ha hecho que detecten áreas de mejora para el futuro en cuanto a los objetivos de aprendizaje, la evaluación y la formación de los docentes

“Es clave poner los objetivos bien claros e intentar seguirlos. Las notas han sido buenas, ahora la evaluación continuada ha sido más subjetiva, y eso se tiene que mejorar..... Creo que también hemos sufrido la inexperiencia de los profesores, y seguramente que la profesionalización del docente tiene que ver y eso es un tema que con el tiempo se debería ir pensando”3E3

G. Respecto la dimensión Financiación

Los recursos tanto financieros como de recursos humanos adecuados a la innovación es un factor clave para ponerla en marcha.

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad e éstas, tipo de fuentes: privada o pública...). FIFU

El promotor no ha manifestado ninguna crítica en relación al tema presupuestario lo que hace pensar que ha sido suficiente y que provienen del sistema público, como es la propia universidad. Uno de los docentes implementadores manifiesta que no se ha asignado ningún presupuesto especial para esta innovación.

“No conozco los detalles que ha supuesto dentro del engranaje de la universidad 3. Lo que he percibido y he vivido es que no ha habido ningún presupuesto, porque de hecho los que lo hemos hecho ya éramos profesores y no se ha contratado profesorado nuevo, y a nivel de soporte administrativo había el que había.”3E3

“Por parte de la universidad 1 que yo conozco ha sido a coste cero seguro, y por parte de la universidad3 ya estaban. Lo que te hace reflexionar porque dicen las malas voces que había muchos profesores que no hacían mucho trabajo, y es posible porque hay muchos profesores en la viña del señor, pero también es verdad que hay muchos profesores que cuando no hacen docencia hacen tareas de asistencia”. 3E3

La escasez o adecuación de la financiación en general. FIFU

Hay que destacar que posiblemente el proyecto haya contado con financiación suficiente al tratarse de una nueva titulación en la universidad, datos que no aporta el promotor y que si refiere uno de los implementadores

“Se ha contado con el mismo presupuesto que si no hubiese el pbl. Es un caso puntual este, porque de hecho la financiación se ha repartido entre la universidad1 y la universidad 3(las dos implicadas)”3E2

Existe acuerdo en que la relación entre el coste/beneficio ha compensado ampliamente a los docentes implicados.

“Los que estamos de acuerdo con este sistema nos compensa claramente. Yo creo que es puramente vocacional y si tiene que salir bien es vocacional. Estos son tipos de tareas que no se pueden imponer de ninguna manera, y por lo tanto tiene que ser vocacional, como ser enfermera o médico”.3E2

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales. FIRE

Destaca el promotor que los recursos humanos han sido suficientes ya que a los docentes no les ha supuesto un aumento de la carga lectiva.

"Es suficiente para que los profesores no tenían todas sus horas asignadas y entonces esto permite hacerlo. Lo que también está hecho para el próximo año es pedir profesores voluntarios o si no tenemos suficientes profesores invitaron a los profesores que no tienen cubierta la dedicación docente, por si quieren participar. No tenemos problemas ".3 E1

"Entre nosotros, que eso también lo verás, si todo el mundo hace las horas que le tocan, hay horas de sobra" .3 E1

No comparten esta opinión los docentes entrevistados que creen que si ha habido un incremento en la carga docente de los profesores que trabajan con esta asignatura con el pbl.

“La dedicación se ha incrementado a la hora de preparar el pbl, a la hora de leer los informes de los estudiantes, a la hora de evaluar. Porque el pbl no es solo preparar los casos, sino que después de cada sesión hay un informe individual por parte de cada estudiante que tu tienen que leer después del examen”.3E2

“Somos profesores que ya impartíamos la docencia, por lo que es clarísimo que ha habido un incremento de la dedicación del profesorado”.3E3

10.1.4 Caso 4

A. Respecto la dimensión Origen

La decisión de innovar, con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en el Departamento de la universidad 1 a partir del curso 1999-2000, estuvo motivada por varios aspectos. Por un lado la insatisfacción del impulsor de esta innovación, con la manera de impartir docencia y por otro, por la necesidad de tener que impartir un curso sobre “régimen jurídico del mercado”, en los estudios de marketing de nueva implantación en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Era una asignatura troncal y con un elevado número de estudiantes.

“Volví de Lérida a Barcelona, y me enviaron a la facultad de económicas que se hacía una nueva licenciatura de segundo ciclo, que se llamaba investigación y técnicas del mercado, que era marketing y había una asignatura que se llamaba, Régimen Jurídico del Mercado y me dijeron tú debes encargarte de esto y es responsabilidad tuya. Me hice la reflexión de que es lo que ellos necesitan, de derecho, que es algo complementaria, anecdótica en su formación....y vi en mi imaginaria, que la gente que trabajaba con marketing, hacían muchas presentaciones, presentaciones de producto, que eran obligados a trabajar con el público..Los dividí en grupos, ya cada grupo, hacía pues trabajar algunos cosas. los diferentes grupitos iban haciendo presentaciones, y me sorprendió lo que ellos buscaban en las bases de datos, y buscar sentencias, y hacían exposiciones pesadas, pero bueno, yo veía que habían trabajado, y veía que aquello funcionaba. Esta fue una primera aproximación intuitiva”.
4E1.

Muchas veces las experiencias previas son el detonante para desarrollar más propuestas innovadoras

*“Entonces después de estar económicas fui a la facultad de derecho, y derecho quise hacer lo mismo”.*4E1

El grupo de docentes que participa en esta innovación no tienen una misma percepción de que había una decisión pensada y una

planificación para llevar a cabo la innovación como se desprende de las opiniones de algunos docentes.

“Yo pienso que surge porque él (E4) empieza a funcionar y va tirando a la gente que piensa que puede interesarle pero, como mínimo, desde mi punto de vista, no había ningún planteamiento teórico”.4FG1

“Es un planteamiento que fue surgiendo sobre la marcha, ¿no?”.4FG1

Por el contrario si los hay que comparten la idea de la decisión pensada.

”Sí, el cambio empieza por la percepción de que había que cambiar un poco, ¿no?”.4FG1

“Yo no lo creo así, yo cuando lo conocí estaba haciendo la tesis y el doctor me dijo, escucha, si vienes aquí verás que en lugar de dar clases magistrales, nosotros utilizamos otro método más interesante para los alumnos, comprobado que aprenden más y con más interacción. Fui y pensé hombre, mejor que ir allí y contar una historieta y que los alumnos se queden con la boca abierta, pues mejor que sea algo más dinámica. Aquí creo yo que surgió. Sus inquietudes, las sabe él”. 4FG1

“Yo vengo de la rama de derecho y es la única que se ha hecho mediante PBL y cómo surge, pues también, en la línea de lo comentado, como idea trabajada por el (4E1) y a raíz de esto hay otras asignaturas que empiezan a hacer este sistema pero cuando yo lo hice como alumno, la única que existía era esta, bien como mínimo que era conocida”. 4FG1

Un aspecto importante cuando se describe el origen de las innovaciones es el resaltar de quien parte la propuesta o la decisión de innovar, sabemos que las propuestas pueden ser de arriba-abajo, de abajo-arriba o de forma mixta. Existe acuerdo entre el equipo docente que la innovación se lleva a cabo porque fue una decisión del director del departamento.

B. Respecto la dimensión Liderazgo

El estilo de liderazgo que ha impreso el promotor de la innovación lo ubicamos en un liderazgo pedagógico por el énfasis que imprime a la implantación y gestión de la innovación.

Nivel en que se encuentra el líder LINI

El liderazgo en esta innovación se ejerce a nivel institucional (Departamento)

Grado de apoyo que ejerce el líder LIAP

El hecho de que un líder esté convencido/a de la innovación que está llevando a cabo, y así lo exprese con sus actitudes y sus actos, hace más fácil la implicación de los responsables de implementarla. El líder ha contado con un grado alto de apoyo por parte de los docentes implicados en este proceso.

“Empecé a organizar los grupos estos de 10, más o menos dos, con tutor, y a implicar a la gente del departamento, si somos más gente, porque no lo hacemos de esta manera”. “fuimos implicando a más gente del departamento, y reunimos un grupo que quizás éramos 8 o 10. No hemos crecido demasiado. Además, en su momento crecimos mucho, pero ahora no hemos crecido más, ahora hemos incorporado a alguien de tercer ciclo como tutores, incluso utilizamos alumnos de licenciatura del último curso de económicas como tutores”.4E1

Forma de ejercer el liderazgo. LIFO

En esta innovación podemos observar la sola presencia de un líder que era el Director del departamento donde se llevó a cabo la innovación, que ejerce su liderazgo a nivel institucional (Departamento), es una forma individual de ejercer el liderazgo.

Intensidad de liderazgo. LIIN

Se trata de un liderazgo intenso que ha diseñado y participado en todas y cada una de las fases y actividades necesarias para llevar a cabo la experiencia.

“Después de estar económicas fui a la facultad de derecho, y derecho quise hacer lo mismo, parecido, pero no acababa de funcionar, porque había muchos alumnos. El primer cambio que hice, que era un Grupo que tenía tres horas a la semana 2 horas de teoría y una práctica, y se me ocurrió invertir el orden, o sea empezábamos por la práctica y después la teoría y trabajando con grupos. Y entonces se me ocurrió que para el año siguiente, podríamos hacer una simulación”.4E1

“El curso 99-2000 tenía unos 99 alumnos, y el siguiente tenía 140. Durante el verano estuve pensando como lo haríamos, y pensé que cada semana haríamos un problema. Hice los problemas, hice toda la programación y me quedé con 140 alumnos, y tenía 4 horas de clase a la semana, así que decidí dedicar una hora con cada grupo, los dividí por 4, y me dieron grupos de 35, y dentro de cada grupo, tenía subgrupos, cada uno de los cuales tenía un portavoz que asistía a las juntas de portavoces, fuera de esas cuatro horas.”4E1

C. Respecto la dimensión Fases y Estrategias

Las fases y estrategias por las que pasa una innovación, desde la fase de sensibilización a la fase piloto o experimentación, la fase de difusión, la fase de ejecución, y la fase de consolidación o institucionalización, no siempre están presentes de forma manifiesta en todas las innovaciones, como ha sido el caso de la estamos analizando.

Fase de sensibilización FASE

Esta fase se inicia con la aproximación a otras experiencias europeas y con la formación del promotor y posteriormente de los docentes implicados.

Fase piloto o de experimentación FAPI

No hubo una fase específica de experimentación o piloto.

Fase y estrategias de ejecución. FAEJ

Como se desprende del análisis de la recogida de información se implantó la innovación sin que el promotor de la misma tuviese conocimientos metodológicos de lo que representaba esta innovación, fue posteriormente cuando descubrió que había una base metodológica en su proyecto y fue a aprender y formarse en esta metodología, posteriormente también el grupo de docentes se formó en esta metodología.

“Entonces uno de los asistentes, un profesor joven de aquí de la Facultad, me dijo, eso que tu estás haciendo, hacen una cosa muy similar en Maastricht, se llama PBL. ¿Y le dije ah si?”.4E1

“Miré en la página web, no encontraba nada, me costó mucho contactar, los de derecho pero alguien se fió de mí y me puso en contacto con Peter Bouhuijs, y fui a Maastricht con un proyecto de innovación docente. Le llevé todo lo que tenía y le explique lo que hacía...Vino aquí, hizo una sesión y yo aprendí un poco”.4E1

“Mientras yo hacía todo eso, había un curso dentro de la división que era un postgrado que se llamaba Pidu "Postgrado de introducción a la docencia universitaria" trabajaban mucho las estrategias didácticas de aula, de las tecnologías...,. Gracias a eso entré en contacto con la gente de didáctica, aprendí muchas cosas, sobre la base de mi propia experiencia, esto que decías, me había aproximado intuitivamente y en cambio a todo esto ahora lo etiquetas, le pones nombre, lo formalizas, lo sistematizas y aprendes cosas nuevas, objetivos, que no había pensado nunca, formas de preguntas, y trabajar más en el tema competencias, competencias profesionales”.4E1

“El curso siguiente, el 2001-2002, a raíz de Maastricht y de cosas que leí de Maastricht de derecho, empecé a organizar los grupos de 10, con tutor, y a implicar a la gente del departamento, si somos más gente, porque no lo hacemos de esta manera, y bueno el primer día de reunión

con los alumnos les explicaba que harían. A partir de aquí hacíamos grupos de 3 o 4 con un tutor”.4E1

Una evaluación de lo que hacían y como lo hacían les permitió establecer propuestas de mejora y extender la metodología a otras asignaturas del Departamento, incrementando al mismo tiempo el número de docentes implicados.

“Me hicieron un informe, y me dijeron las cosas que encontraban, por ejemplo, que las sesiones eran poco dinámicas, encontraban que era rígido, como aspectos positivo todo el aspecto colaborativo, esto funcionaba muy bien. Cuando tenemos toda esta información, de ver que vamos por el bueno camino, nos proponemos extender este modelo, esto era una troncal partida por tres, mercantil 1 ,2 y 3. Nos planteamos hacerlo en otras asignaturas, en optativas, implicando a más gente del departamento, y reunimos un grupo que quizás éramos 8 o 10”. 4E1

Fase de institucionalización y consolidación y estrategias. FACO

La innovación está totalmente consolidada y han llevado a cabo una evaluación de todo el proceso. En estos momentos además se ha consolidado un grupo de innovación, con profesores de otros departamentos y universidades.

“Hemos evaluado de manera formal, como te he explicado antes, en fase inicial. Yo ahora estaba pensando hacer una nueva evaluación, ahora que tenemos la cosa más consolidada, más organizada, más pensada”.4E1

Fase estrategias de difusión. FADI

Varias han sido las estrategias de difusión que han utilizado desde una presentación abierta a los profesores de la facultad y a los estudiantes.

“Lo primero que hicimos, fue una presentación en la Facultad con los profesores y alumnos estábamos todos muy entusiasmados, todos lo veían muy positivo, decían vosotros creéis que todas las asignaturas se

pueden hacer así, y decíamos todas, todas . Pero bueno eso será mucho trabajo, como plan de estudios. Los profesores que vinieron que eran de otros departamentos algunos eran muy entusiastas". 4E1

"Yo creo que ha sido marketing directo, aquí. Encontrarse en el pasillo con un ordenador y decirte. "Ven acá". Yo la primera vez que oí hablar, fue así. Vi mi coordinador con un ordenador hablando de esto y pregunté.."4FG1

"Con esto de la promoción, de hecho, Joan tiene toda la razón, se empezó a mostrar a los alumnos de esta manera y después nosotros con el propio grupo, que aún no éramos ni grupo consolidado, sí que nos pusimos un organigrama de organización, de seminarios internos llamábamos a todo el que quisiera venir de los profesores de la casa y ahí fueron viniendo pero vinieron por algo. Fue así en estos años". 4FG1

Algunos de los docentes actuales recuerdan cuando eran estudiantes y la difusión que se les hizo de esta metodología.

"Yo me lo encontré porque estaba cansada y me iba muy mal las clases magistrales y me encontré una amiga que me dijo que había simulaciones de derecho mercantil y dejé pasar un año para hacer mercantil y apuntarme a mercantil de PBL y terminé con ellos y muy bien y después cuando he hecho de tutora te encuentras que los propios alumnos que han hecho este sistema buscan asignaturas que estén dadas así y las optativas las toman, los consumidores de PBL, en mercantil, se cogen el practicum III que es mercantil con ejecución de documentos mercantiles en PBL. Son los propios que lo han probado y lo han visto que les dicen a sus compañeros "escucha que esto no tiene nada que ver" Esto les ha pasado a los consumidores que la misma asignatura a la misma hora dada con PBL y dada con magistral han tenido desertización del alumnado por las PBL".4FG1

Otras estrategias de difusión has sido a través de charlas en otras Universidades del estado español, comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas y capítulos de libros.

“He estado en Castellón por el ICE, ha Alicante he ido dos veces, a Valencia también, a las Baleares también he ido, en Canarias nos volvieron a invitar, y les dije que yo hablar de institucionales no. Y Santiago, Oviedo, San Sebastián, la Rioja, Zaragoza, Salamanca, Valladolid. Difusión mucha, y las cosas que hemos escrito”.4E1

“De vez en cuando, además, se hacen cursillos sobre PBL, con el ICE”.4FG1

”Ahora la semana que viene vamos a Tarragona a hacer un taller, quiero decir que hemos ido haciendo muchas cosas pero tampoco hemos hecho nosotros la promoción. ES a partir de que nos han empezado a conocer, que nos llaman para hacer seminarios”.4FG1

“Lo que si hemos hecho es presentar comunicaciones y así. En el CIDUI. Esto siempre, hemos ido participando”.4FG1

Como parte de la difusión que han hecho también les han propuesto impartir talleres sobre la metodología del ABP, lo que supone seguir difundiendo la innovación.

“y yo también lo he promocionado un poco con esta tarea de difusión que he hecho, que hacemos talleres por todas partes, pues que no sólo voy yo, aparte de que no doy abasto, me interesa también que se conozcan los otros que trabajan en el equipo, y que lo hacen tan bien como yo, o mejor”. 4E1

D. Respecto la dimensión Valores

Los valores que impregnan el comportamiento de los agentes implicados en la innovación cualesquiera que sea el grado de responsabilidad de ellos, lo hemos considerado como un rasgo identitario de los agentes implicados en la innovación tanto de los que impulsan o promueven el cambio como aquellos a los que va dirigido el cambio.

Valores de los que impulsan o promueven el cambio. VAPR

Los docentes opinan que uno de los valores del promotor, es su gran implicación en valorar que los estudiantes aprendan y su implicación por la materia. *“Para que el estudiante aprenda”.4FG1*

“Yo creo, tal vez, un alto grado de implicación y que se preocupa por las cosas y no se deja llevar por lo que hay”.4FG1

“Yo creo que él no se toma la docencia como un trámite que tienes que cumplir porque estas en la universidad, sino porque le interesa el estudiante”.4FG1

Valores de los que implementan la innovación. VAIM.

Los valores que se destacan tanto en el promotor de la innovación como de los docentes implicados en este cambio es el que considerarlos como más profesionales de la docencia.

“La cuestión del profesorado, de los valores, yo pienso que algo que les podría identificar, es que son, o yo los veo, no se si ellos se consideran, yo los veo más profesionales de la docencia. Se toman más la docencia como profesores, no todos, eh, porque claro aquí tenemos diferentes tipos de profesores, a tiempo completo ya tiempo parcial, los que son a tiempo completo, no hay duda, estos tienen una inclinación de considerar su trabajo como una tarea profesional”.4E1

Es una ventaja y se puede considerar un valor al mismo tiempo que estudiantes que se han formado con esta metodología ejerzan su rol como tutores posteriormente, ya que son capaces de valorar las situaciones con más elementos. Es la situación que se da en esta innovación, como se desprende del comentario de alguno de los docentes.

“Valoran la capacidad de un alumno por su currículum. De hecho, cuando pedí la beca tenía una media de aprobado y me cogieron, cuando hay muchos otros profesores que o tienes media de notable o excelente o ni te miran. Valoran otras actitudes en los alumnos. Valoran que sean

espabilados. Él lo que busca no es tanto las notas sino las actitudes que son las que despiertan el interés".4FG1

También se atribuye al equipo de docentes el valor del interés por el aprendizaje del estudiante.

"Se preocupan por la materia y para que el estudiante entienda la materia".4FG1

"Siempre se había visto al profesor como el centro de la clase y ellos han conseguido que el alumno sea el centro de la clase. Que todo gire alrededor del alumno no en torno al profesor, yo creo que es uno de los valores principales". 4FG1

"Yo creo que el valor principal es la perspectiva del alumno más que la del profesor. Destaca el interés que se ve dentro de su grupo por el alumno. Interesa el alumno, interesa que realmente el alumno aprenda y se adapte a este sistema que realmente es beneficioso. Están convencidos de ello y de lo que están haciendo porque lo comprueban con las consecuencias, cuando el alumno termina la asignatura. Y este es el principal valor que destacaría. El interés en el alumno y en este sistema porque realmente es más beneficioso que el teórico de siempre".4FG1

Otro aspecto que resaltan como valor y que resulta muy novedoso es la relación que establecen entre el compromiso que el docente tiene con el estudiante y al mismo tiempo con la sociedad.

"Y una de las cosas que yo pienso que si que los puede identificar un poco, es esta misma idea, de compromiso con los alumnos, pero extrapolado en la profesión ya la sociedad. En el sentido decir, que la formación que recibe el alumno debe ser más orientada a la actividad profesional, toda nuestra labor debe ir presidida por un ideario, digamos de profesionalización una identificación con lo que son los valores de la profesión, con el compromiso profesional, lo que es la práctica, y después también con la sociedad. Con la idea de que la profesión es un servicio público, y que algo tiene que ver la profesión con la sociedad."4E1

E. Respecto la dimensión Resistencias y Obstáculos

Las resistencias se suelen presentar de múltiple formas unas más explícitas, otras más solapadas a través de actitudes o conductas, pero podemos afirmar que siempre están presentes en cualquier proceso de innovación o cambio.

Resistencias de las personas a la innovación. RESP

En esta innovación destacamos que fueron pocas las formas de resistencias que se presentaron, aunque si que algún docente apporto su visión de algunas formas que valoran como resistencias, como por ejemplo no querer asistir a ver como era la experiencia, otros que dicen que se sienten inseguros ante la incertidumbre que representa trabajar con esta metodología donde el docente no selecciona la información, sino que parte del estudiante..

“A nivel personal yo he invitado a compañeros a que vinieran a ver lo que hacíamos y no han venido. Les he invitado expresamente. Lo he hecho un par de veces, lo quería hacer de forma más continuada, pero me desanimó y no lo he hecho. Si no les interesa pues que no vengan”.4E1

“Son temas de seguridad. Hay gente que tiene problemas de inseguridad y entonces tiene auténtico pánico a que el grupo pueda contradecir y no saber cómo reaccionar. Esto de tener un rollo y que nadie te contradiga, es muy cómodo. Porque cuando tú introduces elementos de incertidumbre, introduces la inseguridad”.4FG1

Resistencias de la organización al cambio. RESO

También desde algún cargo de gestión de la organización se detectó algún tipo de resistencia

“A nivel de institución, no lo se. Hemos tenido tres fases. Una primera con un equipo de gobierno, con la decana que era una compañera del departamento, y un secretario y un vicedecano que me dijeron, podríamos hacer un proyecto de facultad. Un cambio y vino un nuevo equipo, en este nuevo equipo, hablé con ellos, y me dijeron no te aseguramos nada, pero

inténtalo. Lo volví a presentar y me dijeron que no. Me dijeron que eso era algo que no podía ser, que quizás en mercantil sí, pero a la facultad no. En este momento percibí que había resistencias, por parte del decano, manifiestas”.4E1

“Y de hecho hay un grupo que piensa así, que lo que debe hacer el profesor es hacer sus clases magistrales y limitarse a su función y ya está. Y después hay un grupo de gente más heterogénea que son los que mandan, el establishment, quienes controlan el aparato del centro que tienen una actitud ambivalente, que no se muestran hostiles radicalmente pero tampoco es un rechazo frontal, es una especie de leisser-faire pero si no se hace es porque no te implicas con la institución”4.FG1

Obstáculos de otro tipo. OBOT

Refieren que uno de los obstáculos para llevar a cabo experiencias de este índole que supone una gran dedicación a la docencia quedan manifiestas cuando lo que valora la universidad para contratar profesorado es su currículum de investigación y en menor medida un currículum de docencia e innovación.

“Esto a nivel curricular, los que no poseemos, los que no somos catedráticos, los que estamos contratados y así, tenemos que seguir un currículum que no valora demasiado la docencia, que no valora mucho la innovación docente, o sí pero relativamente, y lo que sí se valora es la investigación. Actualmente se considera la investigación vinculada a la docencia, y lo es entonces tienes que dejar cosas a un lado para poder continuar por esta vía”.4FG1

F. Respecto la dimensión Impacto

El impacto que tiene la innovación en cualquier forma de manifestarse, puede repercutir en las personas de una organización, por ejemplo el alumnado o el profesorado; o puede repercutir en lo curricular, en lo estructural y organizativo; en lo económico o en lo social.

Impacto en el currículo. IMCU

No ha habido un gran impacto en el currículo ya que esta innovación ha sido básicamente en las algunas asignaturas del departamento que han adoptado esta metodología.

Se valora como un impacto positivo que ahora el docente con esta metodología está más implicado pues realiza todo el diseño curricular del curso.

“En relación al trabajo debemos partir de la base que nosotros diseñamos el curso, hacemos los problemas, intentamos dominar el ámbito tecnológico. Claro, son muchas cosas que antes el profesor no realizaba...”.4 FG1

Impacto en las estructuras. IMES

El cambio no ha llegado hasta la estructura organizativa del centro, pero hay cierta sensibilidad a que la experiencia se pueda implantar en toda la facultad.

“Ahora ha cambiado el jefe de estudios, es una chica, la Marta, que se ve que comentó: no se si podríamos poner una línea paralela de PBL, desde el inicio, y tal. Al menos ahora a nivel institucional hay una persona que es sensible, con ideas preconcebidas por eso”.4E1

Muchas veces el impacto se puede medir por beneficios indirectos que repercuten en la institución.

“Beneficios indirectos si que hay, desde el momento que han dado dos premios a la calidad docente en este grupo de innovación docente, uno en el grupo y el otro al (4E1) este año, creo que beneficia al centro indirectamente”.4FG1

“No llega. Mi experiencia personal puedo decir que llega a algunos despachos, en concreto uno que hay aquí al lado que a mí me comentaron si hacíamos asignaturas por sistema de PBL, aquí en Barcelona. Porque ellos tenían el conocimiento de quien hacía mercantil con este sistema

estaba mucho más preparada que el que lo hacía con el sistema antiguo. O sea, que ya empezaba a llegar un poquito. Y en este caso, no tenía nada que ver con la comunidad y conocía el sistema y tenía referencias que quien había trabajado con este sistema estaba más preparada”.4FG1

El actual sistema de acceso a la universidad, no permite seleccionar aquellas de más prestigio o más innovadoras, elemento que considerar que favorecería llevar a cabo más experiencias de esta índole.

“Lo ideal sería que al escoger universidad también se tuviera en cuenta el sistema docente, qué metodología se utiliza”.4FG1

Impacto sobre las personas. IMPE

Donde más incidencia ha tenido en cambio ha sido en el rol del profesor ya que ha cambiado su rol, esto ha implicado el pasar de un trabajo en solitario a un trabajo colaborativo.

“Y para hacer todo esto pues, y para fijar los objetivos, hacemos reuniones, y nos distribuimos el trabajo, presentamos casos, los discutimos, los corregimos, yo hago el trabajo de corrección, la tarea más experta, alguno también lo he redactado yo, pero la mayoría los hemos redactado entre todos, ponemos en común, discutimos, los objetivos de cada caso, si se ha de perfilar más, como los coloquios, si necesitamos más tiempo para un caso, las tareas que les hacemos hacer..4E1

Esta metodología aporta el beneficio a los docentes de valorar el nivel de comprensión por parte de los estudiantes de aquello que están aprendiendo, así como les permite ser más precisos en las evaluaciones formativas.

“Quizás si se hace el seguimiento del estudiante, puedes, percibir mejor si las cosas se entienden o no se entienden”. 4FG1

“El sistema de valoraciones es mucho mejor. Lo más curioso de todo es que la gente que no lo hace dice que a vosotros se os apunta mucha gente

*porqué aprueban todos. Tú dices: "oye, perdona, aprueba todo el mundo porqué tú estás todo el curso encima. Tú al cabo de quince días ya sabes como van, claro que hay menos fracaso pero entre comillas hay trampa aquí porque tú estás persiguiendo todo el día."*4FG1

*"Aprendizaje y evaluación continuada semana a semana y el que suspende es porque no ha venido. Les has dicho directamente "vete en otro grupo que aquí no haces nada".*4FG1

En los estudiantes ha habido un cambio en la forma de organizar los estudios y en la comprensión de los fenómenos y que además queda manifiesto en sus calificaciones, pasan a tener mejores notas, facilitado por la metodología que ayuda en el proceso de aprendizaje.

*"Pero si es cierto que notas un cambio radical en tu mente que se estructura de forma diferente y empiezas a estudiar interpretando y entendiendo las cosas y es diferente".*4FG1

*"Este es uno de ejemplos que cito, de la potencialidad que el PBL, tiene en el aprendizaje. Un chico que hasta cuarto de carrera, había ido sacándose los cursos, pero de aquella manera, iba haciendo, y llegó con nosotros y empezó a sacar matriculas de honor, de las otras asignaturas, no de las nuestras, la nuestra le sirvió como motor, impulsor de motivación que descubrir que eso del derecho servía de algo, dijo, si en este asignatura saqué matricula, en las otras también"*4.E1

Impacto en lo social. IMSO

Este apartado es el que menos desarrollado está, por un lado parece ser que las personas que han estudiado con esta metodología han alcanzado altos niveles de empleo , así mismo parece ser que los contratadores valoran más a las personas que han utilizado esta metodología en su proceso de aprendizaje.

"Vi que la gente respondía bien, que los alumnos asistían regularmente a los grupos y a la práctica, y a final del curso estuve hablando con unos chicos, que me hicieron buena impresión, parecían buenos estudiantes, y

al final mi intuición era cierta, porque la chica ha acabado siendo fiscal, ha hecho buena carrera, y el chico es abogado del estado".4E1

"Los alumnos cogen las asignaturas optativas para el último año, y cogieron a este alumno en un practicum como becario, en un despacho muy conocido, y quedaron encantados, nunca habían tenido un becario como éste. Él les dijo que no se quería quedar, y tuvieron una decepción. Él quería dedicarme a la docencia y que si tenía posibilidades trabajaría en docencia. Ya se ha incorporado con nosotros"4E1

G. Respecto la dimensión Financiación

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.

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad e éstas, tipo de fuentes: privada o pública...). FIFU

Resaltan tanto el promotor de la innovación como el grupo de docentes, que las fuentes de financiación han sido externas básicamente para contratar becarios para hacer de tutores y para las prácticas.

"Son externas, porque son proyectos, y son escasas. Para pagar un becario. Los becarios que podemos pagar son estudiantes, que cobran 400 euros al mes. Si no son estudiantes, no hay nadie que te lo acepte, un licenciado no, ahora un estudiante, si. Aparte de eso no hay nada más."4E1

"Lo que hemos tenido ... ayuda para coger profesores, no. Si se han pagado becarios han sido por alguna beca que ha salido puntualmente de alguien o con los premios que se han invertido en ello. Ayudas no sólo ayudas para hacer algún congreso que te habías de acabar de pagar tú alguna parte".4FG1

La financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales. FIRE

Se destinaron recursos económicos que permitieron que un experto extranjero impartiera un seminario de sensibilización/formación sobre esta metodología.

“En la primera fase, el taller este que hicimos, este nos cobraron. Nos costó no se cuantos miles de euros traer a Bouhuijs aquí. Yo tenía un proyecto y ya lo dije una parte lo pagaremos nosotros, pero como que esto lo hacemos en la facultad, la facultad puso la otra mitad. La mitad el departamento y la mitad la facultad. Me parece que esta ha sido la única vez”4.E1

La escasez o adecuación de la financiación en general. FIFA

Se resalta la falta de recursos asignados para esta innovación. La universidad habla del coste cero. *“No porque el centro no me ha asignado ni un duro. Me han ayudado”4E1*

“Hombre claro, siempre que tengas dispuestos los profesores a trabajar sin cobrar”4FG1

”A la universidad no les supone ningún gasto”. 4FG1

”Más gasto si que es si hay más profesores lo que pasa que lo que hay que ver es el concepto de profesor.”4FG1

10.2 RESPECTO A LAS DIMENSIONES

10.2.1 Respecto la dimensión Origen

ORIG (origen de la innovación)

Existe una gran variedad de causas o detonantes para llevar a cabo una innovación, pero podemos afirmar que el origen en las mismas siempre es una característica manifiesta en las innovaciones. Aspectos de cómo se ha iniciado la innovación, el porqué, cuales han sido las causas, así como la procedencia, son entre otras, cuestiones relacionadas con el origen.

Las causas pueden ir desde la detección de un problema a propuestas de mejora. En este sentido de la Torre afirma que “la conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios” (1998). Aunque no es el problema 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. Manifiesta asimismo, “para que un problema se convierta en principio de innovación y cambio es preciso que hay personas con iniciativa, con propuestas concretas, con cierto reconocimiento entre los profesores.

Las innovaciones pueden estar impulsadas desde diversas vertientes, en la mayoría de los casos, la decisión del cambio es una decisión *top-down* donde los directivos toman la decisión junto con algunos profesores. Pocas veces se ha dado el caso de profesores como grupo unido en una institución que organicen por ellos mismos cambios fundamentales en el modelo sin haber surgido presión por parte de la dirección u otras circunstancias externas” Kolmos (2004).

Aún así, es bastante frecuente que en instituciones donde se toma una decisión *top-down* haya habido personal motivado que durante un largo periodo de tiempo haya experimentado diferentes formas de enseñanza. No es posible practicar cambios sin la presencia de cierta motivación entre los colaboradores, existen agentes que encabezan los cambios que creen en las ideas, poseen motivación, compromiso y gran energía, puesto que aparece la cuestión de cómo las ideas nuevas se concretan en las prácticas o como se extienden desde su punto de origen y son adoptadas.

También encontramos aquellas que surgen de las prácticas de quienes enseñan, lo denominado *botton-down* y representa el proceso inverso al descrito anteriormente, la innovación se origina y concreta en el mismo sujeto o grupo. 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 es 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 (Bentolila 1997). Pero hay que tener presente que los cambios de sistemas exigen el apoyo de la dirección, dado que una estrategia *botton-up* no es suficiente. La estrategia *botton-up* puede llevar a una práctica variada y polifacética que en si misma ofrece una mejora de la calidad dentro de los marcos establecidos, pero si la estrategia *botton-up* no es seguida por iniciativas continuadas, existe el peligro de que no se sostenga ni perdure, asimismo se denominan “emergentes” porque surgen por el hecho de que esas innovaciones constituyen actuaciones cuyas condiciones de posibilidad se visualizan y emergen desde las propias prácticas de enseñanza. Bentolila (1997).

Por último, es importante cuando abordamos el origen de las innovaciones, tener en cuenta el contexto, que como es sabido, varía entre los centros, así como la cultura, los recursos, la trayectoria y la manera de afrontar las situaciones dificultosas, son otros elementos que deberemos tener presente.

Como manifiesta de la Torre 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. Cualquier iniciativa o proyecto reclama personas con ilusión” (1998)

“A ver yo creo que hay multifactores, hombre una parte importante del éxito ha estado la implicación de las personas, de unas cuantas personas que realmente lo han visto como una necesidad y que se han implicado y que no han ahorrado esfuerzos personales y dedicación. 1E1

“en determinado momento aparece un recurso como es el Dr. B., a partir de l’IES y la voluntad que tuvo la directora de la escuela de tirarse a la piscina, porque si ella no hubiera tenido esa voluntad pues por mucho que quisiéramos posiblemente eso no se hacia. Pero eso a sido el motor”
1FG1

Creemos que los cambios que se producen en el currículo y la enseñanza, tiene profunda influencia las prácticas que desarrollan los profesores cotidianamente en su tarea pedagógica. Es por ello que conocer y comprender los procesos de transformación real en los centros o universidad requiere indagar cómo se inician las innovaciones, por qué se cambia, a qué necesidades se responde, etc.

“De hecho lo que pasó es que al principio, había un grupo de profesores y profesoras que tenían una cierta experiencia, porque ya trabajaban en master, master no oficiales. De manera que esta gente ya llevaba una cierta dinámica y fueron un poco el núcleo y después se incorporaron otros ”.2E1

“... no lo juntaría tanto en el sentimiento y la necesidad de cambiar sino en una amenaza real que percibía la escuela, yo creo que estamos en una escuela en una institución eminentemente sanitaria y nos lleva un gerente que nos instala cuotas de los estudiantes cuando nosotros teníamos una idiosincrasia parecida a la enseñanza publica del estado”.
1FG1

“Aquello nació de la experiencia que tuvimos en Biología. En Biología a los estudiantes les gustaba, pero había muchos problemas para coordinar las diferentes asignaturas. Como no teníamos un espacio separado lo que pasaba era que buscábamos horas de las diferentes asignaturas para crear un espacio donde pudiéramos hacer de alguna manera, integrar conocimientos de las diversas asignaturas”.3E1

A veces las innovaciones surgen como ideas nuevas con propuestas que denominamos de arriba-abajo y que se concretan en las prácticas educativas y son adoptadas por la comunidad docente.

“la dirección estaba a favor, era muy favorable, además la directora hizo un seminario en el IES y quedó encantada” 1E2. “Convencidos ya estábamos, la dirección lo que tuvo que hacer fue un proyecto” 1FG1

"Fue claramente un objetivo de la dirección y nunca creo que se planteó en una discusión de los profesores implicados: qué metodología docente se seguiría. El grupo de profesores que planificaron el plan de estudios ya decidieron que sería el aprendizaje basado en proyectos ".2 FG2

"Esta escuela siempre ha sido una escuela en la que se pretendía, desde el rectorado, que se hicieran experiencias un poco innovadoras".2E2

“Yo pienso que surge porque él (E4) empieza a funcionar y va tirando a la gente que piensa que puede interesarle pero, como mínimo, desde mi punto de vista, no había ningún planteamiento teórico”.4FG1

De análisis de las innovaciones se desprenden diversos aspectos que han favorecido que estas se lleven a cabo como los cambios sociales del momento, entre ellos, la creación del espacio europeo de educación superior, o el contacto con otros centros o universidades que han tenido éxito con propuestas similares entre los más destacados.

“...que las cosas estaban cambiando en nuestro entorno social y de que los medios de información y comunicación cada vez llevaban más información a los alumnos y estábamos viendo que la clase magistral, cuesta mucho, mantener la atención de los alumnos”. 1E1.

“...las cosas que fueron el origen, los programas Erasmus, la evaluación y otra de las cuestiones que también vino bien y que básicamente ligó fue que también teníamos problemas de recursos ya que somos una escuela adscrita....después vimos la necesidad de hacer un plan estratégico, porque no había recursos y bueno decir donde estamos y hacia donde vamos y cual es el futuro de la escuela y se hizo un plan estratégico”. 1E2

"Alrededor del año 2000 se introdujo en la escuela una titulación de segundo ciclo, de manera que podíamos dar un primer ciclo de ingeniería de telecomunicaciones de tres años y un segundo ciclo de dos años. Y la

idea que yo tenía era aprovechar la escuela para hacer un plan de estudios que fuera un poco diferente. Y tomamos como referencia Alborg, que además es una escuela de ingeniería reconocida ".2 E1

Aspectos como la evaluación de las titulaciones y los puntos débiles que se desprenden de estas, aparecen como motivaciones extras de los docentes para mejorar su actividad docente, así como la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, aspectos recogidos como origen de las innovaciones *"Habían hecho un plan estratégico y estaban dentro de lo que realmente consideraban que era congruente con todo esto, el interés de ellos y innovación, plan estratégico y las directivas europeas. Y todo bien coordinado". 1E3*

" la necesidad del cambio yo diría que surge en el año 1999-2000. La universidad Autònoma nos plantea que querían evaluar la calidad de las enseñanzas de enfermería en aquellos programas que tenían el sistema de calidad de las universidades catalanas.....esta evaluación yo la veo como una oportunidad para que se produzca un cambio". 1E2

" ...el grupo de profesorado teníamos mucho interés en mejorar la calidad de nuestra docencia. Entonces, hubo la evaluación por L'agència de la Qualitat como evaluación externa y también hubo después de esta evaluación y una serie de innovaciones un plan estratégico". 1FG1

El sentimiento de amenaza a la continuidad del centro supone otro de los motivos para iniciar las innovaciones.

"... no lo juntaría tanto en el sentimiento y la necesidad de cambiar sino en una amenaza real que percibía la escuela, yo creo que estamos en una escuela en una institución eminentemente sanitaria y nos lleva un gerente que nos instala cuotas de los estudiantes cuando nosotros teníamos una idiosincrasia parecida a la enseñanza pública del estado". 1FG1

Resumen

Varios son los elementos a los que se puede atribuir el porqué o las causas del origen de las innovaciones, aunque del análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas y de los focus grup destacamos, por una parte la motivación del profesorado por mejorar su práctica docente, el reto y la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior por otro, la amenaza a la continuación del centro y la creación de titulaciones nuevas y competitivas, como es el caso de la escuela de enfermería , el de la universidad 3 y el de la Universidad 2, son los aspectos más sobresalientes de las innovaciones estudiadas.

10.2.2 Respecto la dimensión Liderazgo

En los últimos años, los teóricos de la organización y la dirección se han dado cuenta de la necesidad de reconocer la importancia del liderazgo para explicar lo que pasa en las organizaciones. Surge, por tanto, la necesidad de investigar la relación del liderazgo con los procesos institucionales tales como la cultura y el poder, como también el tipo de liderazgo necesario para promover el cambio en las organizaciones educativas.

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 posteriormente de Blanchard y Hersey (1977), que dieron lugar al llamado liderazgo situacional o contingentista. La situación de los miembros del grupo donde ejerce el liderazgo, su capacidad, su motivación, 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.

Es necesario situar el liderazgo dentro de la complejidad y peculiaridad de las instituciones educativas, relacionándolo con conceptos de

cambio y mejora, en la cual intervienen diversas dimensiones, estrategias, procesos y agentes.

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, W: 1994:

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

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)*

Sin embargo, la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 fue el acuñar un término que ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: el liderazgo instructivo.

Greenfield (1987), asimila el liderazgo instructivo con el liderazgo pedagógico definiéndolo como "las acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, condiciones y resultados de aprendizaje deseables para

los alumnos". Muestra especial interés sobre los otros líderes distintos a los que ocupan puestos directivos.

Pascual, Villa y Auzmendi (1990:66), en una investigación acerca del liderazgo, referencian lo que Bass llamaría liderazgo transaccional o de intercambio, y el paso al posterior liderazgo transformacional

Sin embargo, el concepto que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es el concepto de " Liderazgo distribuido o compartido" (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006)

El liderazgo empieza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación aprovechando las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.

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,2008).*

López, J. (2002) asume el Liderazgo como la "*capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales*". Es una relación de influencia cuyo fundamento va más allá de la autoridad formal, es una capacidad para ejercer influencia informalmente. El líder despliega su poder sin necesidad de recibir el reconocimiento explícito de la organización y para ello no utiliza una base posicionada dentro de la estructura, sino que se vale de los vínculos sociales que establece con los otros miembros, de sus

características personales, su capacidad comunicativa, sus conocimientos técnicos o sobre la temática u otras destrezas que pone en juego al relacionarse con los miembros de la organización influyendo de un modo o de otro en su conducta.

Kotter's en (Ramsden, P. 1998:125) 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 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.

El rol del líder en el cambio está bien documentado (Peters and Austin, 1985; Bennis and Nanus, 1995; Pettigreu, 1985). Es 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).

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 el tiempo de escoger las innovaciones que son mas posibles de ser aceptadas de ser realizadas y transferibles. Habla de estrategias adaptativas, a la vez conforme a las hipótesis de racionalidad limitada, "bounded rationality" de H. Simons (1999).

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.

Los viejos modelos de líderes carismáticos ya no sirven para esta sociedad. Estamos de acuerdo 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* y debemos encontrar líderes capaces de actuar en circunstancias complejas e inciertas.

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

Reid y otros (1987) proponen una lista de diez 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 son las 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.

De todo lo que se ha dicho, consideramos relevante para nuestro estudio el considerar el nivel en el que se encuentra el líder, ya sea a nivel de las altas esferas como a nivel de centro o departamento puesto que se hace necesaria su visibilidad cuando se necesita una respuesta innovadora. La forma de ejercer el liderazgo, es sin duda fundamental para la supervivencia y el éxito de los grupos y organizaciones, asimismo la intensidad de ejercer el liderazgo es un aspecto muy importante para el éxito de las innovaciones así como conocer el grado de apoyo con que cuenta el líder.

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican las relaciones que establecen los diferentes informantes entre las diversas circunstancias de las innovaciones y sus responsables en función del nivel donde ejerzan su liderazgo (LINI): territorial, en el caso de Facultades, centros o Departamentos, institucional, en el caso de las Universidades y de sistema en el caso del Sistema Universitario de Cataluña. Tiene relación con la forma de ejercer el liderazgo (LIFO), si es a nivel individual o colectivo, así como de la intensidad del liderazgo (LIIN): fuerte o débil y del grado de apoyo (LIAP) que ejerce sobre la innovación.

Nivel donde ejerce su liderazgo (LINI)

El liderazgo siempre es un elemento imprescindible para que los cambios tengan éxito. Depende de la naturaleza de la innovación, el alcance de ésta, de la profundidad, etc. Quién impulsa una innovación puede estar más o menos lejos de la realización de ésta en función del grado y motivación que se necesite. La literatura nos muestra que uno de los motivos de fracaso de las innovaciones está en la percepción del grado de soporte o apoyo que reciben los implementadores de ésta y ello se plasma con mayor facilidad si el líder está cercano. Debemos tener en cuenta que la puesta en marcha de cualquier innovación requiere mucha energía, ya que se deben vencer muchas resistencias, por lo tanto este apoyo es muy necesario.

Todos los casos de esta investigación contaron con un liderazgo importante, en algunas de ellas con un gran soporte de los cargos de gestión universitaria como el caso 2 y el caso 3 y en otros más de centro como son el caso 1 y el caso 4.

A veces la decisión de llevar adelante una acción innovadora se toma desde instancias lideradas por responsables de la gestión universitaria que atienden y escuchan las propuestas de quienes están trabajando día a día en las diversas áreas y unidades. En estos casos si bien el liderazgo entendido como la instancia que se responsabiliza de aprobar la propuesta está lejos el liderazgo más imprescindible recae sobretodo en las personas que han ido haciendo un trabajo de sensibilización a todos los niveles (arriba y abajo), como ha sido el caso 2 y el caso 3.

"Teniendo en cuenta que el director podía tomar decisiones con cierta libertad, teniendo en cuenta que la escuela siempre ha tenido voluntad, es un rasgo característico, de experimentar cosas nuevas y teniendo en cuenta que en aquel momento comenzábamos a ver que esto era lo que tocaba, se juntó todo y entonces nos sentamos las cuatro personas importantes en ese momento y dijimos "¿Qué os parece si hacemos esto?. Y ya está. Se tomó la decisión de acuerdo con el rector". 2E2

"Por mi experiencia solamente el líder ha sido el Josep".3E3

Forma de ejercer el liderazgo (LIFO)

Diversos estudios, así como teóricos están aconsejando el liderazgo distribuido como el modelo más idóneo para la universidad y para los retos que esta debe superar. En cierta manera la innovación del proyecto educativo de la universidad 3 es la que está aplicando este tipo de liderazgo. Como queda reflejado en la siguiente expresión

Respecto al origen de la innovación y de cómo se lleva a cabo si parte del líder o no queremos señalar que es importante el convencimiento de la persona líder en la innovación que debe propiciar. Y este

convencimiento debe ser explícito y manifiesto porqué las personas que lo deben secundar les facilita su implicación. Esto lo manifiestan diversos profesores en variadas innovaciones: *“El liderazgo que partía del convencimiento de la directora, la directora tenía una visión...luego tuvo un grupo nuclear que la siguió”*. (1FG3)

“convencidos, ya lo estábamos, la dirección que tuvo que hacer, tuvo que hacer un proyecto recoger para ir a la universidad” 1E1

“El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...” *“El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...”* *“El liderazgo que partía de un convencimiento y tenía la directora una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear...”* 1E3

Un liderazgo activo es un elemento importante para conseguir apoyos y reconocimiento, como ha sido el liderazgo del caso 2 hasta el punto de solicitar y conseguir el apoyo de la universidad para establecer unos órganos de gobierno mixtos, externos e internos al centro, para facilitar unos órganos de gobierno más acordes a la estructura universitaria.

“La idea era: es una escuela nueva, es una escuela en gran medida experimental y es una escuela que crecerá, por tanto, una de las cosas que yo pedí, fueron órganos de gobierno atípicos: no internos, sino externos. Esto duró hasta qué año, yo diría que duró cerca de ocho o nueve años. La idea era si una cosa pequeña que tiene que crecer hacemos que los órganos de gobierno sean internos, esto no es una escuela de la universidad, es una escuela de los propietarios, que son esta gente. De manera que organizar una junta de escuela que tenía representantes de la junta de gobierno de la universidad y gente de fuera”.2 E1

“yo pienso que fue bueno, que fuese una decisión y que no fuese una decisión pactada con nosotros, o sea yo de eso me alegro infinitamente, o sea que la directora decidiese que eso se hacía y dijo lo haremos de esta

manera, o sea que habrá un grupo piloto, se harán una serie de ensayos y después a partir del curso siguiente lo analizaremos".1FG1

"ha venido más este cambio por una persona motivada, más que de la facultad. De hecho la facultad ha dejado hacer y no se ha metido". 3E3

Grado de apoyo que ejerce el líder (LIAP)

La importancia de un liderazgo potente, con apoyos y con un proyecto se considera elementos claves para el éxito de las innovaciones. *"Si, todo el equipo directivo. Yo diría que fue muy importante ese grupo de profesores que llevaba una cierta experiencia y sabían de qué se hablaba y traducir lo que hacían en un master en el segundo ciclo ".2E1*

"...que no te he dado una impresión, de que yo fui clave en todo esto. No, fui facilitador ¿no? Y el mérito es para el grupo. Un grupo grande..." 1E3

"...cuales eran las evidencias que muestran que, donde vamos, que es lo que vamos a hacer, discusiones de que modelos seguir para defender enfermería discusiones como las competencias como enmarcaban todo eso en un ambiente que era cordial pero desafiante al mismo tiempo" 1E3

"También he tenido mucha ayuda de un profesor de la UAB, es el RM"3E1

"Empecé a organizar los grupos estos de 10, más o menos dos, con tutor, y a implicar a la gente del departamento, si somos más gente, porque no lo hacemos de esta manera". "fuimos implicando a más gente del departamento, y reunimos un grupo que quizás éramos 8 o 10. No hemos crecido demasiado. Además, en su momento crecimos mucho, pero ahora no hemos crecido más, ahora hemos incorporado a alguien de tercer ciclo como tutores, incluso utilizamos alumnos de licenciatura del último curso de económicas como tutores".4E1

Intensidad del liderazgo (LIIN)

Una implicación alta en todo el proceso de innovación es uno de los argumentos de solvencia para que el resto de la gente se implique. *"yo creo que fue una posición muy preactiva pero sin que se notase que era una*

imposición sino que era algo que había nacido de todos los docentes, que en definitiva somos 14 que tampoco...". 1E1

"el papel de la dirección fue, o sea un activo de dirección que capta la necesidad del cambio y capta la línea hacia donde puede ir este cambio y se lo hace suyo, quiero decir , la gente empezó a hablar del tema, entonces yo como directora que estaba, aún lo estoy pero como directora que tenía que hacer el cambio, pues bueno lo que dije es yo también estoy de acuerdo con esta línea y captó que la gente estaba interesada pues digo adelante" .1E2

Es un liderazgo intenso que parte de la experiencia previa de haber liderado otros proyectos innovadores *"Hay otro tema, que tampoco se te escapa, que todos estos procesos tú puedes diseñar como quieras, pero si no hay alguien que tire del carro, lo que ahora llaman liderazgo, no esto" .3E1*

Un liderazgo intenso por parte del líder y del equipo favorece el éxito de las innovaciones. *"Había un grupo nuclear que realmente tomó el liderazgo como grupo y fue capaz de atraer, persuadir, en algunos casos tener la firmeza de hacia donde vamos". 1E3*

" insisto que siempre ha sido un tema de la directora nos organizó así, con la supervisión del Dr. B., pero no era un tema que íbamos decidiendo nosotros, eh!" 1FG1

"Esta escuela primero estaba en otro lugar, que era una escuela más pequeña, y la dirección del centro llevó al (2E2), que estaba plenamente convencido en este tema. Después impulsó el segundo ciclo, no sé muy bien cómo, pero también lo planificaron con esta idea ya que hemos hecho esto, vamos a hacer una titulación más explícita que sea eso". 2FG2

Hay liderazgos intensos que llevan a cabo el diseño y participación en todas y cada una de las fases y actividades necesarias para llevar a cabo la experiencia, y no limitan la extensión de la misma.

"Después de estar económicas fui a la facultad de derecho, y derecho quise hacer lo mismo, parecido, pero no acababa de funcionar, porque

había muchos alumnos. El primer cambio que hice, que era un Grupo que tenía tres horas a la semana 2 horas de teoría y una práctica, y se me ocurrió invertir el orden, o sea empezábamos por la práctica y después la teoría y trabajando con grupos. Y entonces se me ocurrió que para el año siguiente, podríamos hacer una simulación”.4E1

“El curso 99-2000 tenía unos 99 alumnos, y el siguiente tenía 140. Durante el verano estuve pensando como lo haríamos, y pensé que cada semana haríamos un problema. Hice los problemas, hice toda la programación y me quedé con 140 alumnos, y tenía 4 horas de clase a la semana, así que decidí dedicar una hora con cada grupo, los dividí por 4, y me dieron grupos de 35, y dentro de cada grupo, tenía subgrupos, cada uno de los cuales tenía un portavoz que asistía a las juntas de portavoces, fuera de esas cuatro horas.”4E1

Otro elemento tangencial a la intensidad del liderazgo es el grado de seguridad que emana el líder: *“Considero que fue un gran beneficio la firmeza de la directora, de asumir riesgos grandes... Había un grupo nuclear que realmente tomó el liderazgo como grupo y fue capaz de atraer, persuadir, en algunos casos de tener la firmeza de saber hacia donde íbamos”. (1E3)*

Las decisiones sobre el rumbo o sobre las estrategias del cambio pueden tomarse más o menos consensuadas. Ello tiene sus implicaciones. *”Decía una de las personas en una reunión de discusión Yo pienso que fue bueno que fuera una decisión de la directora y no pactada con nosotras o sea que de esto me alegro muchísimo..Habrá un grupo piloto, lo llevaremos a cabo y el próximo curso analizaremos cómo ha ido. ...O sea siempre la directora nos organizó así bajo la supervisión del doctor B, pero siempre íbamos decidiendo nosotras, eh” (5FG1)*

Resumen

El análisis sobre las innovaciones pone de manifiesto que el éxito de éstas depende en buena medida de la existencia y naturaleza del liderazgo.

Todos los casos de esta investigación contaron con un liderazgo importante, en algunos de ellos con un gran soporte de los cargos de gestión universitaria como el caso 3 y el caso 2 y en otros más de centro como son el caso 4 y el caso 1.

No siempre es suficiente el contar con un líder destacado, sino que en muchas ocasiones este liderazgo es compartido, esta ha sido la situación de la Escuela de enfermería donde el liderazgo fue compartido por un grupo nuclear.

Las innovaciones requieren de liderazgos con poder y cercanos puesto que la motivación y soporte que dan los inmediatos superiores es fundamental para mantener viva la motivación y contrastar las resistencias, característica que podemos encontrar en todos los casos analizados.

10.2.3 Respecto la dimensión Fases y Estrategias

Innovar implica "la aplicación intencional en un rol, grupo u organización de ideas, procesos, productos o procedimientos nuevos...", West y Farr, (1990).

A la hora de diseñar y plantear una innovación educativa deben barajarse todos los atributos de la supuesta innovación, junto con las diferentes peculiaridades y posibilidades del contexto y de la cultura educativa del escenario de trabajo.

Tejada (1998) apunta a una serie de estrategias a considerar en el momento de formular e implementar una innovación educativa:

- “1. El grupo como elemento prioritario de la acción de los individuos en la reducción o eliminación de las resistencias.
2. La colaboración en la toma de decisiones sobre la innovación como mecanismo estable y permanente en el quehacer cotidiano.

3. La innovación ha de ir dirigida a resolver problemas de la práctica y no a crearlos, estimulando los intereses de los afectados, a la par que atendiendo a sus necesidades como individuos, como grupo y como institución.
4. El cambio ha de tener una orientación impersonal, desprovista de prejuicios, en el sentido que no se debe beneficiar a un grupo en detrimento de otros, sino resultante de la síntesis de las necesidades de todos, lo contrario posibilita la aparición de actitudes resistentes para con el mismo.
5. Tener en cuenta las resistencias.
6. No agotarse en los preparativos.
7. Proponer objetivos precisos, tareas concretas y compromisos de duración limitada.
8. Obtener el apoyo de los responsables institucionales.
9. Aceptar negociar la innovación, pero no a cualquier precio.
10. Facilitar los recursos necesarios.
11. Proveer de la formación necesaria para asumir la innovación.

12. Ayudar a la teorización de la práctica.” (Tejada, 1998:208).

Para llevar a cabo la implantación y la adopción de innovaciones se siguen una serie de fases que 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); González y Escudero (1987); Kanter (1988), Fullan (1990) y Rogers (2003).

Diversos modelos nos explican las fases de toda innovación educativa (González y Escudero, 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 & 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.

Entre las estrategias innovadoras en el área educativa, se pueden sugerir las siguientes:

- ✓ Favorecer una disposición más abierta al uso de los nuevos medios por parte de los profesores, proporcionándoles la formación y el apoyo necesario.
- ✓ Establecer proyectos curriculares en los que se contempla la incorporación de nuevas tecnologías como recursos de aprendizaje.
- ✓ Potenciar la elaboración de materiales didácticos interactivos por grupos de profesores haciendo uso de las nuevas tecnologías.
- ✓ Llevar a cabo procesos de aprendizaje compartidos por diversas comunidades de estudiantes distantes en el espacio.
- ✓ Establecer propuestas para que los estudiantes puedan realizar trabajos de investigación, en los que las nuevas tecnologías sean una importante fuente de datos.
- ✓ Crear contextos de enseñanza-aprendizaje en los que el trabajo académico esté íntimamente ligado a la vida y al contexto social en que está inmerso la escuela. Puede hablarse de un cambio profundo cuando los docentes desarrollan nuevas destrezas y establecen nuevos modos de conducir las actividades de enseñanza

El papel del agente de cambio, el promotor, es el de ayudar a los individuos a pasar a través de las fases de adopción. En 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.

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 prerrequisitos, 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 prerrequisitos. 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 sistemas sociales. Los adoptantes potenciales piden consejo e información sobre la innovación a los adoptantes tempranos. Es considerado como un individuo al cual recorrer 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 tradicionales relativamente.

De la Torre (1994) hace una especial consideración a la etapa de confrontación 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 recibidores, 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).

Una revisión de la literatura en relación a fases y estrategias de las innovaciones, nos lleva a argumentar que nuestro análisis se centrará en determinar aspectos como las percepciones y/o manifestaciones relativas a la fase de sensibilización, de difusión, piloto o de experimentación, la de ejecución y a la de institucionalización o consolidación que estableceremos como las estrategias específicas propias de las innovaciones objeto de nuestro estudio.

Fase y estrategias de sensibilización. FASE

La sensibilización hacia la innovación es una fase importante y no siempre se planifica. Tanto las estrategias formales como las informales se consideran necesarias para concienciar sobre las ideas de la innovación en las creencias y prácticas de los docentes. Dentro de estas estrategias informales destacamos:

“..también coincidiendo con la información que tenemos a través de los ERASMUS, la D. nos propicia el contacto con una profesora que esta en una escuela sueca que trabajan con esta metodología”1FG1

Los programas iniciales de formación es otra de las estrategias de sensibilización utilizadas. Los docentes reciben capacitación específica y apoyo específico en los aspectos relacionados con el proyecto educativo,

o a través de poner en contacto a los agentes de la innovación con otras experiencias similares.

"Se hizo una formación muy corta. Fueron un par de horas de explicar a los profesores cómo debía funcionar eso, porque al principio mucha idea no tenía. No sabían de qué iba. En el próximo año la idea es hacer un poco más larga: dos - tres días para discutirlo todo. Y esta también es la experiencia que hemos acumulado de Biología. Se debe hacer formación, porque si no el profesor no entiende lo que debe hacer ".3 E1

"Se han de captar a los tutores y formarse mínimamente para que puedan ejercer su rol. Ahora estamos trabajando con los del segundo año, pero la idea que ya hemos empezado a trabajar es que parte de los tutores del primer año pasarán al segundo, para que puedan contener, seguir manteniendo la misma línea. En lugar de dejar a los de segundo solos. Normalmente pasarán la mitad de segundo y la mitad se quedarán en primero, porque creemos que aquí hay un aspecto muy importante que es la continuidad ".3 E1

"Como se necesita para este tipo de cambio formación que no la tenían.....Y eso fue un elemento en el cual tuve mucha participación, un elemento fuerte de desarrollo en la Escuela, los programas de formación eran innegociables." 1E3

".. Antes de comenzar se hizo un viaje a la universidad de Alborg (Dinamarca),. Una serie de profesores fuimos allí para ver cómo funcionaban, también para acabarlo de exportar ".2FG2

"El grupo de diseño del plan de estudios fue a Alborg el único que se configuró con gente de la escuela y con gente de fuera, con profesionales, pero con la idea mía de promover un plan de estas características".2E1

Fase piloto o experimentación (FAPI)

Existen innovaciones, que dada su naturaleza (curricular, como es el caso de las innovaciones de nuestro estudio), momento (experimentación previa, durante los primeros años o al finalizar un cierto período) o alcance (un colectivo extenso, por ejemplo todos los

alumnos de una etapa educativa de una región; o todos los estudiantes universitarios de una titulación), realizan una experimentación, probatura o test.

La fase experimental puede ser de naturaleza distinta: 1) cuando se realiza un test previo con un número reducido de personas, 2) cuando ya se ha llevado a cabo la innovación durante los primeros años, o 3) cuando tiene lugar durante los tres o cuatro primeros años de implementación del proyecto o plan; en los dos últimos casos no se utiliza una muestra o grupo piloto, y por lo tanto, se aplica a toda la población. Este es el caso de tres de las innovaciones de nuestro estudio (la implantación del segundo ciclo de la UPC, las asignaturas del departamento de derecho mercantil y la asignatura del grado en medicina. En el caso de la escuela de enfermería se dio el primer supósito porque se realizó un test previo con un número reducido de personas.

“Una vez decidido se empezó con una experiencia piloto para ver como podían ir un seguido de enseñanzas que se daban en practica de aula, pues ver como se podría dar eso, para ensayarlo, y un vez visto que en primer curso nos va muy bien pues ya presentar el proyecto y ponerlo en marcha”.1E2

"No es un proyecto experimental, sino que lo único que queda por decidir es cada año decidir los problemas, que tienen su trabajo.3E1

"Nosotros hemos comenzado con ello, haciendo esta vía que te digo es realista. Es hacer una asignatura cada año ".3 E1

“se planteo que la innovación seria progresiva, que no nos lanzaríamos a la piscina y hacerlo todo a la vez, sino que empezariamos a hacer una experiencia piloto en lo que serian las prácticas de aula de las asignaturas de primer curso que voluntariamente quisieran y de las asignaturas de primer curso que quisieron, se preparó esta experiencia piloto”. 1FG1

“la de formación y la de preparar todo el desarrollo curricular, se tenían que preparar situaciones, se tenían que preparar objetivos, los objetivos para mí fueron clave, porque a ver, no teníamos demasiado claro, si primero los objetivos, si principios y conceptos, los objetivos fue una suma de todos los objetivos que habían en las asignaturas, eso fue una fase para los docentes yo diría que de aprendizaje- desaprendizaje”. 1E1

La autoformación a través de bibliografía y fichas elaboradas por la universidad han sido un elemento básico de aprendizaje para algunos de los docentes implicados en este cambio más que una formación formal y estructurada, en opinión de uno de los implicados.

“yo he estado autodocente, así como los profesores de la universidad 1 que han hecho el ABP. Hay mucha bibliografía i la universidad 1 tiene el IDES y unas fichas y el Joseph nos dio bibliografía y pudimos leer y probar cosas”.3E3

Fase y estrategias de ejecución. FAEJ

La fase de ejecución, es una de las que requieren más coordinación y esfuerzo por parte de todos los implicados, para gestionar y controlar la puesta en marcha de la innovación. Son muchas las formas de concreción de la fase de ejecución entre ellas, están las reuniones de seguimiento. Los promotores de la innovación procuran realizar reuniones con los docentes que están o se irán implicando en el proceso.

“Empecé a organizar los grupos estos de 10, más o menos dos, con tutor, y a implicar a la gente del departamento, si somos más gente, porque no lo hacemos de esta manera”. “fuimos implicando a más gente del departamento, y reunimos un grupo que quizás éramos 8 o 10. No hemos crecido demasiado. Además, en su momento crecimos mucho, pero ahora no hemos crecido más, ahora hemos incorporado a alguien de tercer ciclo como tutores, incluso utilizamos alumnos de licenciatura del último curso de económicas como tutores”.4E1

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

1E1

Como se desprende del análisis de la recogida de información en todas las innovaciones hubo la estrategia de una implantación escalonada, extendiéndose a los cursos posteriores a medida que los estudiantes cambiaban de curso como en el caso del segundo ciclo, el de la escuela de enfermería y en el grado de medicina. Resaltan también todos nuestros informantes que se hizo una primera estrategia formativa para los docentes, aunque posteriormente fueron aprendiendo a medida que iban haciendo.

“se planteo que la innovación sería progresiva, que no nos lanzaríamos a la piscina y hacerlo todo a la vez...”1FG1

"Se inició, de manera escalonada" "Se empezaron los dos cursos, que sería el equivalente de cuarto y quinto, y se comenzó en el primer cuatrimestre, en el siguiente, se empezó el tercero".2E1

“Se ha llevado a cabo en un asignatura de nueva creación en el plan de estudios. Básicamente se ha hecho en un momento en el que los alumnos empezaban, eran primeros cursos, con lo que facilita y crea en los alumnos una filosofía y una metodología de trabajo desde un inicio”. 3E3

“Yo pienso que surge porque él (E4) empieza a funcionar y va tirando a la gente que piensa que puede interesarle pero, como mínimo, desde mi punto de vista, no había ningún planteamiento teórico”.4FG1

“ES un planteamiento que fue surgiendo sobre la marcha, ¿no?”.4FG1

“nuestro aprendizaje del cambio sería haciendo el cambio, no sería una preparación previa, porque si por la experiencia se identificaba que si primero aprendíamos, empezamos a divagar y divagar a dar vueltas y dar vueltas y no tiramos adelante, no, o sea la primera decisión fue aprender haciendo”. 1E2

En opinión de uno los entrevistados afirman que hubo una cierta improvisación en la puesta en marcha de la innovación

“La verdad es que aunque suene mal decirlo, fuimos un poco a la brava. Supongo que Josep fue el moto, la verdad tengo que decirlo y también que en parte viene por parte del grado de la universidad 3 y ellos si que dieron bibliografía, acabamos de consolidar las ideas y la bibliografía que cada uno había estudiado y fuimos un poco a la brava.”3E3

En este modelo las asignaturas no están asignadas a un Departamento, sino que son los profesores de las áreas de conocimiento implicadas en esta asignatura quienes hacen de tutores.

“Esta asignatura no es de nadie en el sentido que al ser una asignatura nueva hay un grupo de profesores que la imparte, que son profesores que voluntariamente lo han hecho y que hay unos coordinadores, estos dos que te he dicho antes, que la llevan”.3E1

En una de las innovaciones de nuestro estudio, existía explícitamente una persona que ejerció el rol de asesor durante los dos primeros años del proyecto. Su papel, en este caso, fue imprescindible para ayudar al centro a llevar adelante un cambio de planes de estudio con un currículum centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Las dificultades, desmotivación o ganas de desistir de las personas, son habituales en todo proceso de cambio. Una figura, sea interna o externa, que ayude a superar los obstáculos principales debe ser reconocida. Si se trata del responsable del proyecto, el estilo necesario para liderarlo debe tener esto en cuenta.

“Mi asesoramiento en esta fase inicial fue técnico. También cuando digo técnico me refiero centrado en el PBL desde el punto de vista curricular pero también de tipo estratégico, como vencer los miedos... Yo trabajaba con ellos y dentro de este trabajo, como en todos los sistemas, había subidas y bajadas, necesidades de recordar cual era la visión que tenían, levantar un poco el ánimo.” (1E3).

Las decisiones firmes sobre los aspectos que no son negociables cuando se ha decidido llevar a cabo una innovación se considera un elemento crucial. En una de las innovaciones, el segundo ciclo de la universidad 2, se decidió que los profesores podían implicarse en la innovación de manera voluntaria, aquellos que no estaban interesados regresaron a impartir docencia en otros centros.

"Como cuando algo empieza nuevo y la gente se añade aunque alguna sea con cierta resistencia, como sino te gusta puedes salir. Esto también nos pasó en la escuela en el 91. Una forma, tú llegas a una escuela y si quieres tu te arreglas con esta y sino te gusta y piensas que es una tontería ... La puerta está abierta. Y ya encontraremos otros ".2E1

En otra de las innovaciones, el caso de la escuela de enfermería, la decisión fue institucional sin vuelta atrás para los docentes

"El conocimiento y la fuerza porque hubo un momento que se dijo tiremos adelante con el ABP, todas aquellas personas que dijeron ay no yo no se fue la fuerza para decir la dirección dice que esto se tira adelante y si no te gusta ya puedes cambiar de trabajo, pero nosotras continuaremos en esta línea".1E1

Fase de institucionalización y consolidación y estrategias. FACO

Después de la ejecución viene la evaluación del proceso de cambio o innovación, cuando se llega a esta fase significa que el proyecto está consolidado y muchas veces ya se ha iniciado el proceso de revisión para modificar aquellos aspectos necesarios o establecer propuestas de mejora, como se da en la innovación de la escuela de enfermería y el departamento de Derecho Mercantil.

"Un cambio que se ha implementado y que se ha estabilizado en el grado que están mirando los elementos que tienen que mejorarse más estructura, han puesto más estructura administrativa.". 1E3

"yo diría que implantado está y ahora estamos en el proceso de revisión constante de todo lo que estamos haciendo, desde el 2002 hasta lo que

seria la titulación han pasado 5 años está ahora a punto de salir la tercera promoción y hasta ahora aunque quedaban cosas que a lo mejor las hubiéramos cambiado, nos hemos querido dar un tiempo que tuviesen bastante solidez de haberlo puesto en marcha porque no podíamos hacer una cosa y al año siguiente cambiarla”. 1E1

“Estamos en una fase consolidada, pero en fase de revisión, o sea ahora en este momento hay una serie de comisiones que trabajan lentamente, no podría decir que rápido, pero que no pasa nada eh, pero que con el paso del tiempo esta lentitud también da más elementos para analizar”. 1E2

“Hemos evaluado de manera formal, como te he explicado antes, en fase inicial. Yo ahora estaba pensando hacer una nueva evaluación, ahora que tenemos la cosa más consolidada, más organizada, más pensada”.4E1

Fase estrategias de difusión. FADI

La difusión de la innovación es responsabilidad de los impulsores y su planificación tiene relación con el nivel de adopción de la innovación. No se trata de una tarea fácil por lo que es importante la elección del entorno y de las estrategias más adecuadas.

La difusión de la innovación puede ser extensiva (llegar a todo el colectivo) o limitada (dirigida a una parte del colectivo), directa (mediante medios objetivos de difusión tales como la página web, reuniones, folletos impresos, seminarios o jornadas, correo electrónico, etc.) o indirecta (mediante indicadores como consultas que se puedan realizar sobre la innovación, la formación del profesorado, etc.).

Las estrategias de difusión deben ser variadas -porque no todas resultan efectivas para todos, llevarse a cabo en lugares y momentos distintos y con todos los colectivos o sus representantes.

De entre las estrategias directas más utilizadas para la difusión de las innovaciones objeto de estudio, nos encontramos con:

1. Jornadas públicas, como las de puertas abiertas; jornadas específicas de la comunidad universitaria, seminarios de formación, congresos

“la difusión fue en este sentido de que todos los alumnos que por selectividad les había tocado esta escuela, antes de formalizar la matrícula, estuviesen bien enterados de que se hacía aquí. Y por la otra pues sí, sabes que hay unas jornadas de puertas abiertas en la universidad y como somos cinco escuelas adscritas, cada año le toca a una, pues el primer año fuimos nosotras personalmente a informar...”1E1

“divulgación que hicimos es que la directora para darlo a conocer también a los compañeros del hospital porque no perdamos de vista que todas las enfermeras que tienen estudiantes al lado son colaboradores de la escuela, tienen alumnos en formación”. 1E1

“Se hizo difusión a través de las jornadas de puertas abiertas que organiza la universidad y cuando los estudiantes se matriculaban ya conocían la metodología”. 3E3

“Se les explica que hay un grado nuevo y que algunas asignaturas se basan en el aprendizaje basado en problemas, que habría un rol más activo del estudiante y que es una nueva herramienta docente”3E3

“A ver, en seminarios, congresos, eso sí. Ahora, desde el punto de vista de la información que llega al estudiante, si que claro, en la web de la escuela hay unas explicaciones. Si un estudiante no entra en la web y mira no se sabe de que va el tema”.2E1

“Lo primero que hicimos, fue una presentación en la Facultad con los profesores y alumnos estábamos todos muy entusiasmados, todos lo veían muy positivo, decían vosotros creéis que todas las asignaturas se pueden hacer así, y decíamos todas, todas . Pero bueno eso será mucho trabajo, como plan de estudios. Los profesores que vinieron que eran de otros departamentos algunos eran muy entusiastas”. 4E1

“Yo creo que ha sido marketing directo, aquí. Encontrarse en el pasillo con un ordenador y decirte. “Ven acá”. Yo la primera vez que oí hablar, fue así. Vi mi coordinador con un ordenador hablando de esto y pregunté..”4FG1

“Lo que si hemos hecho es presentar comunicaciones y así. En el CIDUI. Esto siempre, hemos ido participando”.4FG1

“Con esto de la promoción, de hecho, Joan tiene toda la razón, se empezó a mostrar a los alumnos de esta manera y después nosotros con el propio grupo, que aún no éramos ni grupo consolidado, sí que nos pusimos un organigrama de organización, de seminarios internos llamábamos a todo el que quisiera venir de los profesores de la casa y ahí fueron viniendo pero vinieron por algo. Fue así en estos años”. 4FG1

Charlas y seminarios o talleres que se imparten en otros centros/universidades

“Preparábamos cantidad de talleres de formación, pero no específicamente para la gente de aquí, sino que son talleres que se están haciendo en todas partes. De hecho yo diría que hemos hecho muchísima más formación fuera que dentro”.2E2

“.. Justamente cuando estaba pasando esto es cuando se empezaba a hablar de Bolonia y de todos los cambios que se tenían que hacer y cómo se tenían que hacer y eso nos dio lugar a explicar este ejemplo en todas partes”.2E2

“Mira, porque no vas a Valladolid que nos invitan a explicar qué se hace la escuela”. Y claro, cuando ellos hablaban de a quien invitaríamos, esto que hemos hecho es un fracaso. Cuando han de salir se esfuerzan en encontrar la parte positiva y cuando regresan lo hace un poco más convencidos de que quizás no ha funcionado tan mal “.2E1

“He estado en Castellón por el ICE, ha Alicante he ido dos veces, a Valencia también, a las Baleares también he ido, en Canarias nos volvieron a invitar, y les dije que yo hablar de institucionales no. Y Santiago, Oviedo, San Sebastián, la Rioja, Zaragoza, Salamanca, Valladolid. Difusión mucha, y las cosas que hemos escrito”.4E1

A través de folletos impresos, revistas, libros

"..y cada año hemos dado folletos, para que pueda informar la escuela que le toca informar aquel año"1E1

"No se ha difundido. Yo estoy escribiendo un manuscrito describiendo la experiencia de medicina integrada, pero el vicerrector se me come el tiempo ".3 E1

"lo hizo la directora, en la revista del Vall d'Hebron, que es una revista que la recibimos todos los trabajadores en casa, para divulgar lo que estábamos haciendo aquí dentro" .1E1

Páginas Web, correo electrónico

"..también en la pagina Web se puede encontrar información de nuestro método y cuando la universidad nos ha pedido folletos para el salón de la enseñanza también." 1E1

"Yo diría que una herramienta muy importante es la página web y las charlas que van haciendo profesores de la escuela y así". 2FG2

"Siempre ha habido información en la Web sobre el segundo ciclo y no sólo del plan de estudios y las cajitas y el contenido de cada una, sino un buen apartado explicando qué es el PBL, cómo se trabaja, la metodología docente".2FG2

Finalmente, es importante señalar que la difusión se tiene que anticipar, prever, planificar. No siempre se realiza con el tiempo necesario. Cuando se trata del primer año, y si la innovación es liderada por pocas personas, la divulgación puede fallar.

Resumen

La fase de sensibilización, se considera necesaria para ofrecer información cualitativa por parte de impulsores y receptores sobre las dificultades y bondades de la innovación. La fase piloto sirve para facilitar el desarrollo progresivo del modelo a impulsar. No todas las

innovaciones constatan una fase piloto. Las estrategias utilizadas en esta fase son principalmente la formación de los docentes así como la experimentación previa a instaurar la innovación.

La duración de la fase de ejecución varia en el tiempo dependiendo de las innovaciones, consiste en implantar la innovación, esta puede hacerse de manera escalonada o en la totalidad del proyecto. Se necesitan un trabajo de colaboración y unos canales comunicativos fluidos y todo ello con un liderazgo intenso.

La fase de evaluación y aparece cuando se da por finalizada la fase piloto y la innovación se encuentra establecida y se mantiene gracias a la adopción de la gran mayoría de participantes.

La fase de difusión debe planificarse exhaustivamente para llegar a diseminar la información sobre la innovación a todo el colectivo interesado. Para ello, es necesario unos implementadores motivados e implicados en toda la innovación lo que facilitará su implicación a difundirla.

10.2.4 Respecto la dimensión Valores

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican los valores que impregnan el comportamiento de los agentes implicados en la innovación cualesquiera que sea el grado de responsabilidad de ellos. Incluirá las valoraciones de los que impulsan o promueven el cambio (promotores/gestores), aquellos que son los que conducen el día a día del cambio (implementadores) o aquellos a los que va dirigido el cambio (receptores) que reflejan unas creencias sustanciales y que pueden considerarse elementos clave de la cultura institucional.

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

"Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino que son adheridos a los objetos que lo sostienen." Prieto (1984:186). Los valores son pues, convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta.

La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad. Vásquez (1999:3). Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

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, de la Fuente y de Diego, 2008), o bien como "los valores, entendimientos, patrones de creencias y expectativas que comparte un grupo social" (Alonso, Palací y Osca, 1993). 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" (de la Fuente y de Diego, 2008). 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.

De la Torre y otros (1998:9), refiriéndose a la reforma educativa, afirman que "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"

De 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 ahí 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.

Valores de los que impulsan o promueven la innovación (VAPR)

En este apartado nos centraremos en los valores de los que impulsan o promueven el cambio. Los valores de los que promueven son los que definen el fin de una innovación. Estos valores resultan evidentes para los promotores pero muchas veces no son visibles para los encargados de implementarlo o para aquellos que lo reciben. Por ello, en algunos de los casos estudiados, se observa que la percepción de los valores que implican las innovaciones es diferente según se trate de los promotores o de los receptores del cambio.

El alcance de las innovaciones, es decir si afectan a un colectivo extenso o reducido, es un factor que afecta la visibilidad de los valores de la innovación por parte de los implicados. Cuando las innovaciones afectan a un colectivo más reducido (como son todos nuestros casos) los

datos muestran un mayor consenso de valores entre los distintos implicados.

Otro factor que influye en la coincidencia o no en la valoración de las innovaciones es su naturaleza: todas las innovaciones que hemos estudiado son de tipo curricular, por lo que podemos apreciar una mayor coincidencia entre los actores del cambio, a diferencia de si se trata de innovaciones estructurales. Ambos factores, el alcance y la naturaleza de la innovación se relacionan con un tercer factor que es la mayor o menor visibilidad del cambio por parte de los implicados en él. Si la innovación está inspirada en valores más intangibles, o si sus resultados son a largo plazo percepción del éxito es más lenta.

Todos los proyectos se inspiran en los valores del Espacio Europeo de Formación Superior, en algunos casos los promotores aparecen como pioneros del proceso europeo, como son los casos de la UPF, la UB y la UPC. Y en otros se trata de poner en práctica las recomendaciones de un diagnóstico de la “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya”, una de cuyas premisas es la mejor integración al espacio europeo de educación superior. Tal como lo señala Bárbara Sporn (2003, pp. 98) “En general, la declaración de Bolonia de 1999, firmada por 29 países, promueve los siguientes temas: grados comparables, dos ciclos de estudios principales (*Bachelor* y *Master*), un sistema de transferencia de créditos, movilidad de estudiantes y profesorado, cooperación en asegurar la calidad, y el desarrollo de una dimensión europea en la educación superior (...)

Para muchas instituciones, Bolonia significa una reestructuración del currículum...”. Por otra parte Tomàs y otros (2003) refiriéndose al proceso de cambio que vive la universidad, apuntan como uno de los rasgos diferenciales, la transformación de la función docente. En este sentido, todos los casos: llevan a cabo una importante reestructuración de las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

“ha estado también una oportunidad el Espacio Europeo, o sea la gente ve que se ha de hacer un cambio y nosotros estamos en esta línea de cambio, el protagonista el estudiante, centrado en el estudiante, grupos pequeños”.1E1

“lo veían como adecuado para lo que las directivas que el espacio europeo requería, ¿no? Habían hecho un plan estratégico y estaban dentro de lo que realmente consideraban que era congruente con todo esto, el interés de ellos y innovación, plan estratégico y las directivas europeas” (1E3).

Valores de los que implementan la innovación (VAIM)

Este apartado se refiere a los valores de los implementadores, los que llevan adelante el cambio en el día a día. En este caso también la naturaleza de la innovación (de tipo curricular) coincide en que los implementadores compartan los valores de los promotores. En todos los casos de innovación encontramos consenso entre personal directivo y profesores. Uno de estos valores tiene a ver con exaltar la excelencia en educación, que se expresa en la metodología empleada.

“Pienso que en general, tanto a primer ciclo como en el segundo ciclo, la actitud de los profesores de la escuela es mucho más abierta, mucho más receptiva”. 2E1

“Yo creo que él no se toma la docencia como un trámite que tienes que cumplir porque estas en la universidad, sino porque le interesa el estudiante”.4FG1

“Yo creo, tal vez, un alto grado de implicación y que se preocupa por las cosas y no se deja llevar por lo que hay”.4FG1

“Es cierto que los profesores que han participado en la innovación eran personas de mentalidad abierta y más colaborativas”3E3

En las innovaciones, que hemos estudiado, se priorizan valores como la excelencia de la metodología en sus repercusiones en la formación del alumnado, y una enseñanza de calidad:

"Pienso que una cierta conciencia de que la formación es muy importante y el compromiso que tenemos de hacer triunfar a los estudiantes, no de hacerles fracasar. Nuestra misión no es suspender a los estudiantes, sino ayudarles a aprobar, alcanzar los objetivos formativos, básicamente. Una cierta conciencia de que yo tengo una responsabilidad y esta responsabilidad es ayudar a esta pobre gente a que aprenda cosas ".2E1

"Creo que sí, que los que voluntariamente hacen esto tienen unos valores diferentes. Hay gente más preocupada por la docencia, por el alumno. Se han hecho las preguntas. Entonces ven esto como una posibilidad de salir de un modelo del que no están satisfechos ".3E1

"La cuestión del profesorado, de los valores, yo pienso que algo que les podría identificar, es que son, o yo los veo, no se si ellos se consideran, yo los veo más profesionales de la docencia. Se toman más la docencia como profesores, no todos, eh, porque claro aquí tenemos diferentes tipos de profesores, a tiempo completo ya tiempo parcial, los que son a tiempo completo, no hay duda, estos tienen una inclinación de considerar su trabajo como una tarea profesional".4E1

"Creo que hay dos tipos de personas: las personas que tienen estos valores y las personas que adquieren estos valores. Los que tienen estos valores son personas que han tenido ya experiencias con este modelo o creen que el modelo tradicional no es el mejor y que vale la pena experimentar nuevos modelos ".3E1

"Los que hacen ABP, primero tienen entusiasmo y les gusta la docencia, seguro. Yo creo que las personas que lo hacen, hay sobretodo entusiasmo y les gusta la docencia. También les gusta innovar y hacer cosas". 3E3

Otro factor que aparece asociado como valor es el trabajo colaborativo de los docentes como se destaca desde la escuela de enfermería y en la universidad³

"...desde el inicio ha sido un trabajo colaborativo, es decir, como en todos los grupos humanos hay personas que ponen más y otras que ponen menos eh, pero no hay nadie que se haya quedado al margen, desde

trabaja en comisiones, hacia el método, todos han tenido que implicarse”.

1E1

“Es cierto que los profesores que han participado en la innovación eran personas de mentalidad abierta y más colaborativas”3E3

El factor edad es otro de los elementos que está presente en las innovaciones, aunque con connotaciones diferentes. Por un lado se destaca el ser joven como factor que favorece la implicación en las innovaciones, como es el caso de la universidad 2. Aunque este aspecto no coincide con la experiencia de la escuela de enfermería donde las personas más jóvenes eran de mediana edad.

“Hay una característica, eso si que lo veo claro, y es que en general en esta escuela los profesores son jóvenes. Por lo tanto, entienden mejor estas cosas, que el estudiante cuando aprende es haciendo las cosas. Los jóvenes tú les explicas y lo ven más claro, Y que por tanto eso supongo que implica que les da menos miedo el contacto más directo con el estudiante. Y en general los profesores jóvenes están más dispuestos a acercarse”.2E2

Valores de los receptores de la innovación (VARE)

Este apartado se refiere a los valores de los que reciben el cambio. Hay acuerdo entre todos los profesores de las distintas innovaciones que uno de los valores que aportan a los estudiantes son las motivaciones y las repercusiones en el proceso de aprender a aprender

“el alumno, evidentemente tiene sus repercusiones en el aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida, a aprender de la misma manera que después tendrá en los problemas de la vida laboral”. 1E2

“Yo creo que el valor principal es la perspectiva del alumno más que la del profesor. Destaca el interés que se ve dentro de su grupo por el alumno. Interesa el alumno, interesa que realmente el alumno aprenda y se adapte a este sistema que realmente es beneficioso. Están convencidos de ello y de lo que están haciendo porque lo comprueban con

las consecuencias, cuando el alumno termina la asignatura. Y este es el principal valor que destacaría. El interés en el alumno y en este sistema porque realmente es más beneficioso que el teórico de siempre".4FG1

Resumen

Se aprecia un importante consenso entre los valores de los promotores y los implementadores, en estos casos los profesores. Los factores de alcance, naturaleza y menor tiempo en ver los resultados, favorecen el acuerdo como queda patente entre participantes de todos los casos.

Como todas las innovaciones de este estudio son del ámbito curricular, los valores en los que existe concordancia incluyen los aspectos metodológicos implícitos en el tipo de docencia impartida, como el trabajo colaborativo, el interés por la docencia y el rol del docente como persona que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Solamente, los docentes del caso 2 manifiestan la falta de trabajo colaborativo entre ellos, y reclaman el establecimiento de este valor, atribuible en nuestro parecer a que los docentes se incorporaron cuando la innovación ya estaba implantada.

En los receptores de las innovaciones se destacan como valores, en opinión de los implementadores del cambio, la motivación por el aprendizaje y el trabajo colaborativo intrínseco en estas metodologías.

10.2.5 Respecto la dimensión Resistencias y Obstáculos

La palabra cambio se refiere a cualquier situación en donde se abandonan determinadas estructuras, procedimientos, comportamientos, etc., para adquirir otros que permitan la adaptación al contexto en el cual se encuentra el sistema u organización y así lograr una estabilidad que facilite la eficacia y efectividad en la ejecución de acciones.

Las resistencias al cambio han existido siempre y son inherentes a la innovación. La resistencia al cambio, es una reacción esperada por

parte del sistema y se puede definir como aquellas fuerzas restrictivas que obstaculizan un cambio, es un fenómeno psicosocial que nos muestra básicamente tres aspectos:

- ✓ Habla de la importancia que el sistema concede al cambio
- ✓ Informa sobre el grado de apertura que la organización tiene
- ✓ Facilita la detección de los temores que el sistema experimenta y los efectos que presente

La resistencia puede posponer el cambio, pero no lo evita. Pese a las resistencias, las instituciones educativas tienen que ajustarse a los nuevos requerimientos sociales e individuales de las nuevas épocas. La resistencia no debería ser considerada como algo negativo o como una amenaza cuando hablamos de cambio, puesto que puede ser una variable para la cohesión y la reflexión. Algunos autores conciben la innovación como la superación de las resistencias en el proceso de cambio (Herriot y Gross, 1979). 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.

La innovación en la universidad no escapa a esta dinámica por lo que resulta imprescindible estudiar e identificar la naturaleza y tipos de resistencias cuando se inicia un proceso de innovación o cambio, motivo por el que hemos incluido esta dimensión en nuestro estudio de casos.

Popkewitz (1997: 255) señala que existen muchas acepciones del concepto de *resistencia* y propone algunas distinciones interesantes: "El concepto de resistencia es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista

de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos".

Hargreaves (1996) al abordar el tema de las resistencias a las intervenciones, señala que los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Algunas de las estrategias de reformas gubernamentales han puesto la colaboración y participación del profesorado como eje del perfeccionamiento, entregándoles un protagonismo obligatorio que conlleva una sobrecarga su trabajo. Esta manera de implementar las políticas educativas ha obligado a los profesores a generar estrategias para sobrevivir a la excesiva demanda de cambios, generando *simulaciones seguras* en las cuales pareciera existir colaboración y compromiso, aunque en realidad sólo se está realizando un "trámite burocrático". Estas conductas son comportamientos discursivos de aparente aceptación, pero son rechazos encubiertos ya que los profesores no pueden expresar sus "deseos" abiertamente por el excesivo control de las instituciones educativas.

Nosotros 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.

Cuando el cambio llega voluntariamente, es más fácil de asimilar, ya que generalmente existe una actitud positiva hacia ese cambio y se sabe lo que éste involucra y en qué punto la situación va a ser

diferente. Cuando el cambio es impuesto por la organización, la reacción con frecuencia es negativa o es más difícil de asimilar, ya que existen dudas sobre cómo afectará el cambio en la rutina diaria o en el futuro. Muchos trabajadores se sienten amenazados por el cambio, la organización debe de eliminar esa amenaza, de lo contrario la organización se verá afectada.

Existen dos principales razones por las que existe la resistencia al cambio:

- ✓ La conformidad con las normas; las normas sirven para regular y controlar la conducta de los individuos de un grupo, por lo que en el momento en que es necesario efectuar un cambio que se contrapone o altera las normas del grupo, lo más probable es que encuentre resistencia, dada la amenaza a la estabilidad.
- ✓ Cultura en la organización; la cultura de un grupo y organización es lo que da unidad e identidad a la vida de éstos, por lo tanto, cuando se intenta modificar algún aspecto de la empresa, se alteran algunos elementos de su cultura, aquí es donde surge la resistencia al cambio. Mientras más grande sea la diferencia entre los nuevos valores y actitudes con los anteriores, mayor será la resistencia.

La administración de la resistencia al cambio incluye la eliminación del miedo a lo desconocido, que es el principal factor que ocasiona la resistencia. El cambio debe de ser preparado de tal forma que provoque el menor número posible de problemas y temores.

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:

- ✓ 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.
- ✓ El modelo o actitud. Se pueden identificar dos modelos claramente 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”. 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.

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.

- ✓ 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.
- ✓ 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.

Pero el cambio no siempre es malo o representa resistencia, existe también el cambio planificado, el cual está constituido por esfuerzos deliberados encaminados a eliminar una situación insatisfactoria a través de la planificación de una serie de fases, acciones y estrategias que resultan de un análisis extenso del sistema total.

El cambio planificado se realiza básicamente para:

- ✓ Lograr que los efectos del cambio perduren
- ✓ Obtener un cambio participativo
- ✓ Aplicar un cambio acorde con las necesidades de la organización
- ✓ Aplicar las herramientas adecuadas
- ✓ Poder predecir los efectos del cambio
- ✓ Manejar adecuadamente la resistencia al cambio
- ✓ Alcanzar la situación deseada a través de acciones prácticas y seguras.

Como hemos visto las resistencias al cambio existen y son inherentes a la innovación, identificaremos en nuestro estudio las resistencias de las personas al cambio y las de la organización puesto que esta es una reacción esperada por parte del sistema y se puede definir como aquellas fuerzas restrictivas que obstaculizan un cambio, es un fenómeno psicosocial. En algunas circunstancias las resistencias no son tan definidas y se manifiestan en forma de obstáculos que pueden dificultar la innovación, tanto desde la vertiente social como legal y de tipo organizativo, así pues incluiremos estas situaciones en el análisis de las innovaciones de nuestro estudio.

Esta dimensión recoge las unidades semánticas que identifican la percepción de cualquier participante en el cambio (promotor, implicado o usuario/receptor) sobre las dificultades para llevar a cabo este cambio, que pueden ser desde resistencias personales, o de la organización o como obstáculos de tipo social, legal, organizativo o de otro tipo. Los constructos de significado de los códigos elaborados en esta dimensión recogen los elementos más destacados en la literatura:

resistencias originadas por las personas (RESP) y resistencias de origen institucional (RESO), igualmente, aparecen los obstáculos de naturaleza social (OBSO) y legal (OBLE).

Resistencias de las personas (RESP)

Las resistencias de origen individual (emocional o racional) son las que más literatura y estudios teórico empíricos han desarrollado por lo que han requerido una codificación prioritaria (Fullan, 2008).

El estudio de los mecanismos de defensa y resistencia de los sujetos posiblemente sea uno de los más extensos en relación a la gestión del cambio ya desde la década de los 60.

Se apunta a las rutinas como uno de los factores que más obstaculiza cualquier proceso de cambio, especialmente, en la medida que una vez interiorizadas e instaladas en los mecanismos autónomos de respuesta de un sujeto generan un alto sentimiento de confianza y seguridad en las respuestas de las personas. Se ha establecido también la tendencia natural de las personas a vivir sin sobresaltos y de forma 'económica', es decir, a no invertir excesivamente en aquello que se puede ejecutar con menor coste.

"Yo diría que sí. El modelo clásico. La resistencia más grande que encontramos es que un profesor si un estudiante no hace un examen final como él quiere, no se cree que su formación sea buena. Yo diría que esta puede ser la dificultad más importante "Yo creo que eso está bien, pero debemos hacer un examen".2E1

"..primero las resistencias por parte del profesorado de una institución. Hablo de la universidad 1, aunque la quiero mucho, puede ser una institución más encarcallada en su dinámica y más rígida en su historia y estructura. La gran mayoría de profesores no ven la necesidad o tienen sus agendas tan ocupadas". 3E3

"A nivel personal yo he invitado a compañeros a que vinieran a ver lo que hacíamos y no han venido. Les he invitado expresamente. Lo he hecho un

par de veces, lo quería hacer de forma más continuada, pero me desanimó y no lo he hecho. Si no les interesa pues que no vengan".4E1

"..yo me resistí bastante, bastante por las condiciones, porque yo pensaba hombre, hemos de mejorar la biblioteca, he de mirar los sistemas de ordenador, no se si se vivió como una resistencia, más bien era, si queremos hacer demos, vamos a poco a poco, y lo vamos haciendo, pero después pensé, "¡pues no!" porque si tardamos tanto siguiendo un poco mi filosofía igual no se hace". 1FG1

"Yo las resistencias eran de tipo, de tipo personal, había dos cosas que me preocupaba el tema de las situaciones que se dieran, situaciones que nos permitieron trabajar y el tema de la función tutorial, o sea, de no ser directivo sino facilitador no estar volcando continuamente con ese tutor, eran las dos y siempre me toreaba de mala manera, eh! Nunca me daba respuestas a eso" 1FG1

Cuando los implicados en las innovaciones lo hacen con carácter voluntario resultan menos evidentes las resistencias a las mismas, Como se desprende de los casos estudiados. Aún así hay quienes manifiestan un cierto grado de resistencia.

"Los docentes aceptaron voluntariamente y ningún tipo de resistencia. La única resistencia: escepticismo, por decirlo así, de este trabajo que te comentaba antes: - "¿Quiere decir que esto funcionará?". Pero aparte de eso no ha habido ningún problema ".3 E1

"Yo diría que a nivel de escuela, la escuela no ha tenido ningún tipo de resistencia al principio porque era una escuela piloto". 2FG2. "No ha habido ningún tipo de resistencias explícita" .2 FG2

"No, no tenía mucho sentido" Vale, hemos diseñado un plan de segundo ciclo, pero "yo me resisto". Hombre, no tiene sentido. Como además está la historia ésta de que dentro del esquema si uno no era precisamente entusiasta de los proyectos, pues ya me centro en mi asignatura". 2E2

"Yo diría que una parte de los profesores que se añadieron sin... se integraron, pero también pienso que hay un cierto grupo pequeño de

resistentes. Es decir, estamos aquí porque nos han dicho que estemos”.2E1

“Como cuando algo empieza nuevo y la gente se añade aunque alguna sea con cierta resistencia, como sino te gusta puedes salir. Esto también nos pasó en la escuela en el 91. Una forma, tú llegas a una escuela y si quieres te arregles con esta y sino te gusta y piensas que es una tontería.”2E1

“Se ha seleccionada a gente motivada y que han querido voluntariamente implicarse en esta metodología”3E3

La ignorancia y el desconocimiento sobre el proceso o la naturaleza substantiva del cambio es igualmente fuente de resistencias entre las personas. Así como ciertos perfiles de personalidad como la inseguridad y el dogmatismo conllevan ciertas dosis de rigidez e inflexibilidad que frecuentemente se convierten en obstáculos al cambio.

“Son temas de seguridad. Hay gente que tiene problemas de inseguridad y entonces tiene auténtico pánico a que el grupo pueda contradecir y no saber cómo reaccionar. Esto de tener un rollo y que nadie te contradiga, es muy cómodo. Porque cuando tú introduces elementos de incertidumbre, introduces la inseguridad”.4FG1

“Había resistencia de personas que por sus características necesitan tiempo, claro hay personas que son más aventureras o más decididas, más arriesgadas, y otras personas que necesitan mucha reflexión y estar muy seguras de lo que hacen, necesitan mucha seguridad, entonces las personas que no necesitan más seguridad y que querían tiempo para prepararse para trabajar, yo te diría que así muy declaradas habían como tres personas”. 1E2

“Exactamente. Ahora, eso ha supuesto dificultades. No resistencias, pero si dificultades. La mayor de las cuales ha sido el tema de gestionar la evaluación del estudiante. Eso si que nos ha costado y básicamente se concentra en la siguiente cuestión: ¿cómo haces para detectar los estudiantes que no merecen aprobó a pesar de que el proyecto lo ha

hecho muy bien? ...como para estar seguro de si hay que aprobar o no, pero que no puede estar basada en un gran peso de un examen final individual, porque entonces mates, la historia de siempre. Hasta que no hemos aprendido los mecanismos que nos ayudan el tema era frustrante y siempre era el mismo "Es que aquí ha aprobado todo el mundo, pero no todo el mundo tendría que aprobar porque tal" y en muchos casos esto se ha ido resolviendo"2E2

"Gente que quizás no ha impartido docencia en este segundo ciclo y siempre lo ha visto en la distancia, a pesar de que en primer ciclo también está algo inducido ... Yo percibo que la gente del entorno tiene algo más de resistencia ".2 FG2

Resistencias de la organización (RESO)

Las resistencias cuyo origen se ubica en el contexto institucional y organizativo merecen un tratamiento específico en la medida que nuestro objeto de estudio es la cultura innovadora en la universidad.

Las resistencias de tipo organizacional poseen en la mayoría de los casos una base explicativa de que proviene de aspectos personales y grupales pero que acaban afectando a procesos institucionales. No en vano las organizaciones están conformadas por personas.

"Y de hecho hay un grupo que piensa así, que lo que debe hacer el profesor es hacer sus clases magistrales y limitarse a su función y ya está. Y después hay un grupo de gente más heterogénea que son los que mandan, el establishment, quienes controlan el aparato del centro que tienen una actitud ambivalente, que no se muestran hostiles radicalmente pero tampoco es un rechazo frontal, es una especie de leisser-faire pero si no se hace es porque no te implicas con la institución"4.FG1

"Y a nivel externo de la UPC yo diría que ha habido momentos y períodos por parte del rectorado y de las instituciones más altas que si que ha habido una resistencia muy grande. Es decir, poner impedimentos, incluso ".2 FG1

También las estructuras organizacionales en la medida que son el elemento estático de toda organización tienden a ejercer una influencia poco dinámica y más bien estática, especialmente en planteamientos altamente formalizados y con estructuras de gran tamaño. *"Hay nivel de otras instancias de la universidad, no tanto del rectorado. Se vivió con recelo, con mucho recelo".2E1*

"Lo que también está claro es que la universidad no lo ve como un sello de calidad, la universidad como institución". 2FG2

"A nivel de institución, no lo se. Hemos tenido tres fases. Una primera con un equipo de gobierno, con la decana que era una compañera del departamento, y un secretario y un vicedecano que me dijeron, podríamos hacer un proyecto de facultad. Un cambio y vino un nuevo equipo, en este nuevo equipo, hablé con ellos, y me dijeron no te aseguramos nada, pero inténtalo. Lo volví a presentar y me dijeron que no. Me dijeron que eso era algo que no podía ser, que quizás en mercantil si, pero a la facultad no. En este momento percibí que había resistencias, por parte del decano manifiestas".4E1

"Yo creo, estoy de acuerdo, pero creo que el matiz, de la primera parte, creo que es más de inercia. Mientras una cosa es novedad, se está trabajando en ella, se está cuidando para ver cómo evoluciona, se le tiene un cariño diferente a cuando ya dices que está rodando, esto funciona y vamos a enfrentarnos a otro problema. Yo creo que cuando algo funciona y coge una inercia, yo creo que la inercia es una resistencia grandísima".2FG1

El hecho que innovaciones que tienen su diseño con implicaciones en el modelo pedagógico, y que por lo tanto, parten de experiencias anteriores las cuales, han servido para aprender a afrontar las posibles resistencias en estos nuevos planes de estudios, como es el caso de la Universidad 3.

"El Decano siempre ha estado contento con eso, y poner en marcha sin ningún problema, pero claro, venimos de seis años de problemas, para

entendernos, seis años de resistencias y dificultades. De eso hemos aprendido".3E1

Obstáculos de tipo social (OBSO)

La diferencia entre resistencias y obstáculos viene determinada por el modelo que ésta adopta (Fantova, 2005); identificando resistencia a modelos activos (actuar en contra de la innovación), y obstáculo a modelo pasivo (inhibición o falta de apoyo a la innovación). Se entiende pues que tanto las personas en su individualidad como los grupos que configuran las organizaciones pueden manifestar actitudes de repulsa y rechazo de forma activa a través de conductas o actuaciones que entorpezcan y dificulten la adopción de la innovación. Por otra parte podemos encontrar en los sistemas, sociales o normativos, variables que entorpezcan el proceso de cambio, aunque no desde una perspectiva activa sino constituyendo elementos que no favorecen la consecución de los objetivos de la innovación. (CCUC2).

Las dinámicas de carácter sistémico (social o educacional) y que se manifiestan a través de pautas que no favorecen al proceso de cambio. Quedan reflejadas como manifestaron algunos entrevistados abiertamente.

"Es uno de los riesgos que tenemos. Es que claro hay gente que dice "Esto está muy bien, pero yo tengo que hacer otras cosas. Para esto se requiere mucho tiempo. Y a mi no me promocionará y tienen razón".2E1

La forma de trabajo individualizado tan generalizada en la universidad frente a planteamientos más colaborativos fragmenta la identidad de los colectivos e impide que el grupo se convierta en escenario de reflexión y cambio (De Miguel, 2001).

"Era un esfuerzo emocional, no que es que, es decir ese era el obstáculo, expresado de distintas maneras..... ¡Tú no viniste a esa reunión! O ¿Por qué no viniste?...el problema era que en esa reunión se estaba discutiendo algo que teníamos dificultades de manejar." 1E3

La sobrecarga de trabajo, la poca formación de los docentes, la falta de conocimiento, son entre otros argumentos que se han presentando para no implicarse en la innovación, como se recoge de la entrevista a uno de los implementadores y que nosotros creemos son formas de resistencias

“El argumento más generalizado ha sido la carga docente: que ya tenían mucha y las agendas muy apretadas...y después el argumento de profesores más veteranos, de un cierto escepticismo delante de estas cosas nuevas”.3E3

“Lo que te comentaba antes de que es un método novedoso y por lo tanto implica un esfuerzo del tutor o profesor, adaptarse a las nuevas maneras de funcionar, pues eso existe, las resistencias existen, pero es por falta de conocimientos”. 3E2

“El que es cirujano, por ejemplo, que hoy opera y hace su consulta y hoy explica la apendicitis, no le vengas con romances. Y puede ser que el ser docente es un prestigio un complemento de sueldo y puede que no tengan motivación más allá. Yo creo que es una resistencia difícil de vencer de la propia dinámica”. 3E3

Obstáculos de tipo legal (OBLE)

Este código viene determinado por los obstáculos de naturaleza legal y normativa como aspecto específico y concreto del sistema social. Si bien las etapas del proceso de innovación se abordan bajo un proceso de codificación específico dentro de la dimensión correspondiente, sí podemos apuntar que se han desarrollado estudios que identifican una tipología de resistencias específicas en función de la etapa donde se ubica el proceso de cambio. En relación a las etapas específicas en el proceso de cambio podemos citar que mayoritariamente la literatura sigue el referente marcado por Lewin (1988) que identifica las fases de descongelación, prueba y recongelación. En este sentido Husenman (2003) hace un esfuerzo por clarificar y conceptualizar las diferentes formas, manifestaciones y naturaleza de las resistencias en función de

la fase del cambio. Las resistencias específicas de la fase de descongelación son las propias del inicio de cualquier proceso: la formulación del cambio y de preparación de éste.

Obstáculos de otro tipo (OBOT)

Son los que pueden aparecer y manifestarse con todo tipo de maneras, formas e intensidades, pues aparecen en cualquier momento del proceso de cambio. Estos obstáculos deben analizarse de forma específica y detallada pues son críticos para el aseguramiento del éxito del proceso. Generalmente tiene que ver con el aprendizaje individual, grupal o institucional de nuevos procesos, conceptos o formas de actuación. Algunas de las que hemos encontrado las resaltamos a continuación

"Un escenario de desinterés general de la universidad, excepto cuando recibíamos visitas, entonces sí que les interesaba, y que no me quejo, porque a veces lo mejor que puede pasar es que nadie se interese por ti".
2E2

*"Con la única excepción que el nivel de satisfacción del profesorado, se ha de poner con un asterisco que indique que hay algunos que no están tan satisfechos porque ven algunas carencias que las viven en directo".*2E2

*"Yo te puedo hablar de algún caso de gente que estaba inicialmente muy convencida y que luego volvió al Campus Nord y lo que vino después de este es de lo más entusiasmado".*2E2

*"Y en nuestro caso la mayoría de gente hacemos investigación y entonces dedicas mucho tiempo a la investigación. Entonces la docencia creo que lo podríamos hacer mucho mejor si tuviéramos una dedicación más amplia a la docencia, pero por la circunstancia que sea no es así".*2
FG2

"A ver, si me puedo enfrentar con un crítico un día, que se ha hecho o se está haciendo mucha difusión externa, en cambio yo no tengo el feed-

back de si yo lo estoy haciendo bien. Yo nunca me he formado, yo lo he hecho por intuición. Cuando empecé a dar, porque yo empecé cuando él se iba, un poco lo que hacía él de antes, que tampoco lo habían formado, y lo que yo creo que debo hacer y aplicar es el sentido común. Es lo que hago, pero no tengo ningún feed-back, no hay una coordinación interna en este sentido. Por lo tanto se está difundiendo bastante al exterior, supongo que los grandes rasgos, pero en cambio esta, esta difusión interna yo la echo de menos".2FG2

"Si, a mí a veces me gustaría conocer las experiencias de los demás y explicarles las mías y saber y aprender. Y si que alguna vez hemos hecho alguna ".2 FG2

"Esto a nivel curricular, los que no poseemos, los que no somos catedráticos, los que estamos contratados y así, tenemos que seguir un currículo que no valora demasiado la docencia, que no valora mucho la innovación docente, o sí pero relativamente, y lo que si se valora es la investigación. Actualmente se considera la investigación vinculada a la docencia, y lo es entonces tienes que dejar cosas a un lado para poder continuar por esta vía".4FG1

Resumen

Las personas son fuente de resistencia directa en cualquier proceso de cambio en la institución universitaria. Por eso se pueden observar los planteamientos generales y comunes en cualquier experiencia de innovación educativa tales como resistencias por falta de formación o información sobre la innovación o resistencias de carácter emocional, como la inseguridad con nuevas metodologías, el temor a perder el rol de profesor más tradicional .Además, en las instituciones universitarias aparecen otro tipo de resistencias de las personas que tienen su origen en la propia dinámica cultural, como por ejemplo, las formas de trabajo claramente individualizado del profesorado universitario, la falta de reconocimiento por la labor docente. Desde un punto de vista general son las estructuras de una institución las que mayor presencia de resistencias, pueden suponer desde un punto de análisis organizativo.

En la universidad, específicamente, esta circunstancia se concreta más por ejercer una influencia poco dinámica y más bien estática. La legislación y normativa universitaria es cada vez más reguladora y deja menor margen de actuación a los centros y departamentos. En cualquier caso se intenta camuflar dentro de los espacios de autonomía las innovaciones para que no contradigan la normativa vigente. Buena muestra de ello, son las experimentaciones e innovaciones del denominado modelo Bolonia, el EEES, que desarrollaban modelos y pautas de trabajo innovador bajo supuestos normativos tradicionales ya vigentes.

10.2.6 Respecto la dimensión Impacto

El término impacto, de acuerdo con el *Diccionario de uso del español (1988)* proviene de la voz “*impactus*”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso”.

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

El uso del término se amplió con otras acepciones y usos, un ejemplo de los cuales es el siguiente concepto de impacto en el terreno de una organización, donde se plantea que: “El impacto organizacional puede definirse como el cambio generado en la organización como consecuencia de una innovación...”

El impacto de un proceso docente- educativo se traduce en sus efectos sobre una población amplia: comunidad, claustro, entorno, estudiante, administración, identificando efectos científico - tecnológicos, económico - social - cultural - institucional y centrado en el mejoramiento profesional y humano.

El impacto de las innovaciones es muy variable dependiendo de factores como la acogida que se les dispense, la reacción de los implicados, o el grado de novedad que incorpora la innovación respecto a otras ya existentes. Conocer sobre qué elementos incide las innovaciones y la intensidad de dicho impacto resulta clave para diseñar futuras estrategias de innovación.

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. Aunque 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.

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.

Partimos de una comprensión amplia de la evaluación de impacto, entendida como el proceso evaluativo que “trata de calibrar la medida en que un programa o proyecto ha producido los cambios deseados que se han indicado en los objetivos”, es decir mide el grado “de ‘éxito’ o ‘fracaso’ de un programa/proyecto determinado” (FNUAP, 1995:14).

Por tanto, nosotros analizaremos los efectos producidos, tanto en las personas como en la institución, y aquellos más sutiles o simbólicos, por ejemplo satisfacción, agrado, etc.

Impacto sobre las personas (IMPE)

En este apartado nos centraremos en las repercusiones que tiene sobre el profesorado y los estudiantes, en especial los visibles (trabajo, cambio de rol etc.) pero también en las percepciones de los docentes (percepciones de que los estudiantes están más motivados y se ha incrementado el nivel de satisfacción que producen estas metodologías.

“Quizás si se hace el seguimiento del estudiante, puedes, percibir mejor si las cosas se entienden o no se entienden”. 4FG1

"Los docentes: yo diría que a la mayoría nos reporta satisfacción o como mínimo, en mi caso, me aporta satisfacción".2FG

"Porque realmente nosotros no nos podemos poner como ejemplo de una magnífica coordinación, pero si como ejemplo de unos magníficos resultados y de satisfacción de todos". 2E2

“El sistema de valoraciones es mucho mejor. Lo más curioso de todo es que la gente que no lo hace dice que a vosotros se os apunta mucha gente porque aprueban todos. Tú dices: "oye, perdona, aprueba todo el mundo porque tú estás todo el curso encima. Tú al cabo de quince días ya sabes

como van, claro que hay menos fracaso pero entre comillas hay trampa aquí porque tú estás persiguiendo todo el día.”4FG1

“Los profesores que hacen esto les gusta mucho, todos lo han aceptado voluntariamente. Para que te hagas una idea, el único requisito era ser médico, porque era la única manera de aplicar los conceptos clínicos. Entonces hemos tenido el jefe de intensivos, una anestesista, un internista reciclado a geriatra, un especialista en análisis clínicos y dos analistas químicos. Este es el equipo y ha funcionado “.3 E1

“Evidentemente la de formación y la de preparar todo el desarrollo curricular, se tenían que preparar situaciones, se tenían que preparar objetivos, los objetivos para mi fueron clave, porque a ver, no teníamos demasiado claro, si primero los objetivos, si principios y conceptos, los objetivos fue una suma de todos los objetivos que habían en las asignaturas, eso fue una fase para los docentes yo diría que de aprendizaje- desaprendizaje”.1E2

La característica más notable en las innovaciones de tipo curricular es que requieren de un alto grado de trabajo colaborativo por parte de los docentes, pero también por parte de los receptores de la innovación, los estudiante tienen la necesidad de trabajar en equipo y de una mayor autonomía en su aprendizaje. Estas innovaciones han impactado en el ambiente universitario y en los sentimientos de las personas involucradas.

“Y para hacer todo esto pues, y para fijar los objetivos, hacemos reuniones, y nos distribuimos el trabajo, presentamos casos, los discutimos, los corregimos, yo hago el trabajo de corrección, la tarea más experta, alguno también lo he redactado yo, pero la mayoría los hemos redactado entre todos, ponemos en común, discutimos, los objetivos de cada caso, si se ha de perfilar más, como los coloquios, si necesitamos más tiempo para un caso, las tareas que les hacemos hacer..4E1

“Lo que si que puedo decir con la boca grande es que mientras otras no tienen estudiantes a nosotros nos sobran en el segundo ciclo y terminan en el tiempo previsto, alto grado de satisfacción, en general de todos los estudiantes y de la mayor parte de los profesores”.2E2

"Igual que cuando nuestros estudiantes lleguen a tercero de carrera, los profesores que hasta ahora estaban acostumbrados a ver estudiantes tradicionales mucho más pasivos, vean el estudiante mucho más participativo".3 E1

"Para mi es lo que tiene más importancia, pero es lo más difícil que se vea, el trabajo colaborativo es una de las riquezas del ABP". 1E2

"Es un cambio profundo , de cultura y todo, y tanto , de cultura, de docencia, del profesorado, lo tenemos escrito, sí, sí, aja, un cambio de raíz sí, sí, y estoy segura que no nos lo imaginábamos cuando nos no propusimos, no creo que fuésemos conscientes de todo lo que ha aparecido, si era un cambio, pero es que ha comportado muchos cambios, en la manera de evaluar, en la manera de impartir la docencia, es decir, todo, todo, y dificultades que aun estamos teniendo porque un cambio de raíz, pues a nivel administrativo, a la hora de pasar las notas, el plan docente, a la hora de tener una evaluación cualitativa que la tenemos que pasar a cuantitativa que era un requisito de la universidad, de que las notas salieran por asignaturas".1E1

La otra característica manifiesta en los estudiantes es el cambio producido en la forma de organizar los estudios y en la comprensión de los fenómenos y que además queda manifiesto en sus calificaciones, pasan a tener mejores notas, facilitado por la metodología que ayuda en el proceso de aprendizaje.

"por eso te digo, que si tu tuvieras que decir, yo no se si salen pozos de ciencia pero si que salen personas autónomas para gestionar el conocimiento y fácilmente detectan el interés de aquello que necesitan resolver".1FG1

"Este es uno de ejemplos que cito, de la potencialidad que el PBL, tiene en el aprendizaje. Un chico que hasta cuarto de carrera, había ido sacándose los cursos, pero de aquella manera, iba haciendo, y llegó con nosotros y empezó a sacar matriculas de honor, de las otras asignaturas, no de las nuestras, la nuestra le sirvió como motor, impulsor de

motivación que descubrir que eso del derecho servía de algo, dijo, si en este asignatura saqué matrícula, en las otras también”4.E1

“Pero si es cierto que notas un cambio radical en tu mente que se estructura de forma diferente y empiezas a estudiar interpretando y entendiendo las cosas y es diferente”.4FG1

“Los estudiantes yo creo que les motiva. En el caso de mi bloque, yo creo que mucho más que los módulos teóricos, el módulo del proyecto les motiva mucho más, el rendimiento es mucho más elevado y por otro lado, creo que se salvan muchos más estudiantes que del otro manera “.2 FG2

“Ir a explicar a una clase en la que la gente no te hace ni caso, la mitad de la clase no es nunca, a cerrarse con un grupo con 10 estudiantes y preguntarse lis y ver cómo responden, como aprenden, como se motivan, como buscan soluciones, etc. “.3 E1

Impacto en el currículo (IMCU)

En este apartado nos fijaremos en aquellos aspectos de la innovación que inciden especialmente en los ámbitos de enseñanza-aprendizaje.

Las innovaciones curriculares favorecen la satisfacción y la implicación de los docentes en el diseño e implantación del mismo.

“En relación al trabajo debemos partir de la base que nosotros diseñamos el curso, hacemos los problemas, intentamos dominar el ámbito tecnológico. Claro, son muchas cosas que antes el profesor no realizaba...”.4 FG1

“El modelo es tan poderoso que aunque no te coordines se lleva hacia adelante a los estudiantes y los implica y ya está”.2E2

“Cuando semanalmente encargas un poco o vas haciendo el seguimiento de la labor relacionada con el proyecto durante esa semana, pues el profesor explica un poco y después se va. Normalmente los estudiantes se quedan y ellos levantan un acta de lo que han hecho en esa reunión y levantan un acta de los temas que han hablado, el tiempo que ha durado

la reunión, que les sirve para aportar, porque a veces las reuniones se eternizan y no acaban nunca, y después como se reparten las tareas y quién se hace responsable de cada cosa. O sea, son proyectos muy grandes, que sólo se pueden llevar a cabo si realmente se han repartido las tareas”. 2FG2

“Fue un trabajo desde el principio, primero porque tuvimos que poner en común todas las asignaturas, todas las materias, porque nuestro modelo es un modelo integrado, y además por competencias, es decir que rompíamos el esquema tradicional por asignaturas y por objetivos de las asignaturas para entrar en los objetivos de las competencias y lo que se hizo fue decirle a cada profesor una vez decididas que competencias se tenían que alcanzar que seleccionaran que objetivos en función de la competencia, por lo tanto a partir de aquí ya empieza un trabajo de todos para este método.”. 1E

Impacto en las estructuras (IMES)

En este apartado analizaremos los impactos que aparecen en los aspectos de la estructura administrativa del personal y recursos, así como sus relaciones con el currículo y los ámbitos de información y comunicación.

El nivel institucional y la estructura organizativa en la que se realiza la innovación influyen en sus resultados. Las modificaciones en infraestructura son necesarias para el perfecto desarrollo de la innovación.

“Es un cambio profundo , de cultura y todo, y tanto , de cultura, de docencia, del profesorado, lo tenemos escrito, sí, sí, aja, un cambio de raíz sí, sí, y estoy segura que no nos lo imaginábamos cuando nos no propusimos, no creo que fuésemos conscientes de todo lo que ha aparecido, si era un cambio, pero es que ha comportado muchos cambios, en la manera de evaluar, en la manera de impartir la docencia, es decir, todo, todo, y dificultades que aun estamos teniendo porque un cambio de raíz, pues a nivel administrativo, a la hora de pasar las notas, el plan docente, a la hora de tener una evaluación cualitativa que la tenemos que

pasar a cuantitativa que era un requisito de la universidad, de que las notas salieran por asignaturas". 1E1

En cuanto a infraestructuras y de apoyo personal. *"más estructura administrativa.....que deje que la parte educacional tenga unos incentivos o otras instituciones (1E3)*

"Ahora ha cambiado el jefe de estudios, es una chica, la Marta, que se ve que comentó: no se si podríamos poner una línea paralela de PBL, desde el inicio, y tal. Al menos ahora a nivel institucional hay una persona que es sensible, con ideas preconcebidas por eso".4E1

"El impacto más grande es de recursos, dedicación, la adecuación de la escuela, porque está pensada de otra forma, ¿no?". 2FG2

"Tienen un aula, ellos se quedan allí a trabajar, la escuela les proporciona portátiles, los portátiles de préstamo que pueden recoger en la biblioteca y de hecho todos llevan portátil y hay muchos enchufes y conexiones en estas aulas, se quedan allí trabajando y haciendo su proyecto de forma autónoma". 2FG2

"hemos gastado más en profesores colaboradores, pero de alguna manera en las reuniones de Patronato se ha justificado que cualquier cambio de calidad implica más recursos y se ha de aceptar, y se ha aceptado" 1E1,

Por último en la información recogida aparece otro aspecto importante que se refiere a la visualización de dicha innovación que se plasma en informes, autoinformes, requisitos para concursos, reconocimientos, premios, becas, etc.

"Beneficios indirectos si que hay, desde el momento que han dado dos premios a la calidad docente en este grupo de innovación docente, uno en el grupo y el otro al (4E1) este año, creo que beneficia al centro indirectamente".4FG1

"Es muy pronto aún para decirlo, pero yo apuesto porque sea un rasgo identitario. Que se reconozca la facultad porque utiliza este modelo, porque favorece estas dinámicas con sus alumnos"3E1

"la suerte de estar en una institución como la que estamos, y como ha sido un tema innovar, nos han dado un premio del Colegio de Enfermería y ahora la publicación del libro, ha sido algo que se ha ido visualizando y pienso que la institución también se ha beneficiado de eso"1E1

Impacto en lo social (IMSO)

El impacto social está muy unido al que hace referencia a profesorado y alumnado pero es mucho más amplio y abarca también a la sociedad en general, por ejemplo relación universidad, demanda de formación y mundo laboral, etc. Son cambios lentos y, por ello, su impacto es menos visible y más simbólico, aunque en algunos casos, ya se pueda considerar que establece rasgos identitarios, le da visibilidad social.

"El hecho de utilizar el PBL se puede considerar como un rasgo identitario de la escuela. Si, si fue muy identitario". 2E1

"No llega. Mi experiencia personal puedo decir que llega a algunos despachos, en concreto uno que hay aquí al lado que a mí me comentaron si hacíamos asignaturas por sistema de PBL, aquí en Barcelona. Porque ellos tenían el conocimiento de quien hacía mercantil con este sistema estaba mucho más preparada que el que lo hacía con el sistema antiguo. O sea, que ya empezaba a llegar un poquito. Y en este caso, no tenía nada que ver con la comunidad y conocía el sistema y tenía referencias que quien había trabajado con este sistema estaba más preparada".4FG1

"Lo ideal sería que al escoger universidad también se tuviera en cuenta el sistema docente, qué metodología se utiliza".4FG1

"Yo diría que sí. Incluso algunos profesores que no acaban de tener, digamos, el 100% de confianza tienen una cierta sensación de que la escuela tiene una cierta identidad propia ". Y cuando los pones en la

posición de ser representantes se genera un cierto sentimiento de identidad y de apropiarse cosas".2E1

"Al centro yo diría que claramente, porque le da una visibilidad que de otra manera no tendría siendo una escuela, siendo una escuela más. Y ahora tiene una cierta situación dentro de este ámbito "2FG2

Otro indicador importante es la inserción laboral así mismo parece ser que los contratadores valoran más a las personas que han utilizado esta metodología en su proceso de aprendizaje.

"Parece ser que nuestros titulados cuando llegan a las empresas también son reconocidos. Se nota. No sé si se ha hecho ningún estudio formal, pero yo sé que la información informal que llega es ésta". 2E1

"Vi que la gente respondía bien, que los alumnos asistían regularmente a los grupos y a la práctica, y a final del curso estuve hablando con unos chicos, que me hicieron buena impresión, parecían buenos estudiantes, y al final mi intuición era cierta, porque la chica ha acabado siendo fiscal, ha hecho buena carrera, y el chico es abogado del estado".4E1

"¿La gente de fuera nos conoce por estas cosas? Definitivamente sí, eso está clarísimo y eso te lo puedo decir porque yo me muevo mucho, estoy fuera casi siempre y lo sé. Por lo tanto, eso sí. ¿Desde fuera nos identifica con esto? Sí. Sobre los colegas de otras universidades". 2E2

Resumen

El impacto son los efectos, tangibles y simbólicos, que la innovación ha producido sobre todos los agentes, especialmente receptores, y la propia institución.

Las innovaciones curriculares sean del alcance que sean comporta cambios que afectan al profesorado y alumnado y exigen un trabajo colaborativo por ambas partes, una para hacer el diseño y otras para el aprendizaje colaborativo, así como favorece un alto grado de satisfacción.

El impacto en el currículo exige una reelaboración de los contenidos y un alto nivel de coordinación y favorece la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

También las estructuras organizativas se ven modificadas ya que el trabajo en grupos pequeños requiere más personal e infraestructura.

El impacto social como proceso a más largo plazo no podemos valorarlo en estos momentos, pero si podemos afirmar la motivación y satisfacción de los estudiantes así como el incremento en las capacidades de aprendizaje y en relación a la inserción laboral, no se disponen de datos cuantitativos, pero si valoraciones subjetivas en la valoración positiva que se establece con las personas que han estudiado con estas metodologías.

10.2.7 Respecto la dimensión Financiación

Financiar el coste de la innovación y contar con recursos financieros adecuados para llevarla a cabo es una condición *sine qua non* para que ésta pueda tener éxito.

Se pueden ordenar las principales estrategias financieras empleadas en la mejora de la calidad de las instituciones públicas, de acuerdo con alguna de las tres bases que exponemos a continuación:

- ✓ Se 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: 167-1985).

- ✓ Se recomienda la evaluación directa de la calidad en las universidades mediante la implantación de programas específicos Barr, (2001, 191-222).
- ✓ Se 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, la evidencia 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. Prado, J. (2003).

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

Es la diversificación financiera la que 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).

Los recursos también 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.

En nuestro análisis incluiremos aspectos como la financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a los recursos personales y materiales, así como la financiación que ha tenido la innovación por lo que se refiere a las fuentes (diversidad de éstas, tipo de fuentes: privada o pública,...). La escasez o adecuación de la financiación en general y la rentabilidad de la financiación.

Financiación en recursos personales y materiales (FIRE)

En este apartado se analiza la financiación en lo que se refiere a los recursos tanto personales como materiales. Aspectos como el dedicar más recursos humanos a la docencia, ya sea a través del incremento de los docentes, como, por la disminución de la docencia de estos, son factores que también incluimos en este apartado.

"Entre nosotros, que eso también lo verás, si todo el mundo hace las horas que le tocan, hay horas de sobra".3 E1

Una de las innovaciones se destaca que los recursos humanos han sido suficientes ya que a los docentes no les ha supuesto un aumento de la carga lectiva.

"Es suficiente para que los profesores no tenían todas sus horas asignadas y entonces esto permite hacerlo. Lo que también está hecho para el próximo año es pedir profesores voluntarios o si no tenemos suficientes profesores invitaron a los profesores que no tienen cubierta la dedicación docente, por si quieren participar. No tenemos problemas ".3 E1

En opinión de otros entrevistados si que ha existido un incremento de la dedicación de los docentes.

"Somos profesores que ya impartíamos la docencia, por lo que es clarísimo que ha habido un incremento de la dedicación del profesorado".3E3

En otros casos se resaltan una ayuda para formación de los docentes para este proyecto cofinanciado entre la universidad y el departamento

"En la primera fase, el taller este que hicimos, este nos cobraron. Nos costó no se cuantos miles de euros traer a Bouhuijs aquí. Yo tenía un proyecto y ya lo dije una parte lo pagaremos nosotros, pero como que esto lo hacemos en la facultad, la facultad puso la otra mitad. La mitad el

departamento y la mitad la facultad. Me parece que esta ha sido la única vez”4.E1

Un aspecto importante para el éxito de la innovación, y que por lo tanto se puede considerar como soporte básico es el contar con más recursos materiales, como por ejemplo aulas, más ordenadores, en definitiva recursos que hagan viable la innovación. A este respecto algunos entrevistados resaltan *“Se han hecho aulas, están abiertas todo el día, los estudiantes van allí porque hay mucha flexibilidad horaria” 2FG1.*

Financiación en relación a fuentes (FIFU)

Se analiza aquí la diversificación de las fuentes de financiación que hacen que las innovaciones tengan éxito. Las fuentes de financiación incluyen tanto las de ámbito público, como privado y ya sean de instituciones, empresas y organizaciones.

A este respecto algunos de los entrevistados refieren dicha diversificación como un aspecto crucial para el proyecto. *“Es más costoso, pero los estudiantes ahora pagan cuotas, otra parte está financiado por el Institut Catala de la Salut”. 1E2*

"Hemos tenido alguna donación de alguna empresa, de algunos equipamientos. Tuvimos como una beca de Hewlett Packet que nos dio 40 portátiles, que eso estaba muy bien ".2E2

“Son externas, porque son proyectos, y son escasas. Para pagar un becario. Los becarios que podemos pagar son estudiantes, que cobran 400 euros al mes. Si no son estudiantes, no hay nadie que te lo acepte, un licenciado no, ahora un estudiante, si. Aparte de eso no hay nada más.”4E1

“Lo que hemos tenido... ayuda para coger profesores, no. Si se han pagado becarios han sido por alguna beca que ha salido puntualmente de alguien o con los premios que se han invertido en ello. Ayudas no sólo

ayudas para hacer algún congreso que te habías de acabar de pagar tú alguna parte".4FG1

Adecuación de la financiación (FIFA)

Se refiere a si los recursos han sido suficientes para llevar a cabo la innovación. En algún caso se resalta que hubo un incremento de los docentes implicados en el proceso, durante un tiempo determinado

"Si exceptuamos eso que durante mucho tiempo era cierto y era que el número de profesores que nos daban a esta escuela estaba por encima".2E2

O a los recursos ordinarios presupuestados cuando se implanta una nueva titulación en la universidad, las fuentes son internas y dentro de los cauces normales de financiación cuando se establecen unos nuevos estudios.

"Las fuentes de financiación fueron todas internas. Fue, digamos, una aventura interna de la politécnica. Una escuela nueva que se pone en marcha".2E1

"El plan de estudios no tuvo ninguna inyección específica de financiación. Fueron réditos, los que tocan, con independencia de si es nuevo, si es viejo, si es PBL, si no lo es". 2E2

Se resalta la falta de recursos asignados para esta innovación. La universidad habla del coste cero. *"A la universidad no les supone ningún gasto".4FG1*

"No porque el centro no me ha asignado ni un duro. Me han ayudado".4E1

"No conozco los detalles que ha supuesto dentro del engranaje de la universidad 3. Lo que he percibido y he vivido es que no ha habido ningún presupuesto, porqué de hecho los que lo hemos hecho ya éramos

profesores y no se ha contratado profesorado nuevo, y a nivel de soporte administrativo había el que había.”3E3

”Más gasto si que es si hay más profesores lo que pasa que lo que hay que ver es el concepto de profesor.”4FG1

Rentabilidad de la financiación (FIRENT)

La rentabilidad se refiere a la relación existente entre el beneficio y el coste de la financiación, puede ser también la relación entre la utilidad y el gasto o entre un resultado y un esfuerzo.

Se resalta de entre la mayoría de los entrevistados que la rentabilidad, sea del índole que sea, ha influenciado para que las innovaciones se llevasen a cabo de manera exitosa

Resumen

Estamos de acuerdo con Clark (1998a/1998b) y en general con los estudiosos de las innovaciones en que es importante contar con fuentes de financiación diversificadas que hagan viable el llevar a cabo las innovaciones, como se desprende de los de la escuela de enfermería, del segundo ciclo de telecomunicación y del departamento de derecho mercantil.

Resaltamos, asimismo, que aunque la mayoría de las innovaciones que nosotros hemos estudiado se han llevado a cabo con escasez de recursos, ha existido, por una parte una voluntad de los docentes implicados, aunque con pocos recursos para que esta resultara posible como queda patente en todos nuestros casos.

V. CONCLUSIONES

11. DISCUSIÓN

En este apartado se discuten y contrastan con la literatura los resultados observados en este estudio, de acuerdo con los objetivos señalados al inicio de esta tesis. Se hace, en primer lugar, un análisis individual de cada una de las innovaciones estudiadas, que nos va a permitir, más adelante, analizarlas de forma global y matizar similitudes y diferencias en sus distintas dimensiones.

11.1 Respecto a los casos analizados

*En el caso 1, las percepciones de los agentes implicados en el cambio - por un lado el equipo de dirección y por el otro el equipo de docentes- nos muestra que tienen una percepción similar sobre **el origen** de la innovación. Esta surgió por un cúmulo de circunstancias externas e internas en un periodo determinado, de entre las que destacan los contactos con otras instituciones europeas a través de los programas Sócrates/Erasmus que utilizaban la misma metodología. La evaluación de los estudios de enfermería por l'Agència de Qualitat aparece también como elemento básico en la decisión de llevar a cabo dicha innovación. Por último la elaboración de un plan estratégico donde se plasmó la voluntad de adoptar la metodología del aprendizaje basado en problemas contribuyó notablemente a esta decisión. Solamente algunos miembros del equipo docente y la dirección señalan que fue la amenaza a la continuidad del centro por la falta de recursos la motivación principal, o razón de supervivencia, puesto que como dice Peters (2003): "Sólo aquellas organizaciones que sean completamente flexibles ante el cambio y capaces de adaptarse a éste tienen esperanzas de sobrevivir y tener éxito". Para el resto de los docentes fue la insatisfacción con la metodología tradicional y el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza. La propuesta de la innovación fue de arriba-abajo y existe acuerdo entre los miembros del equipo docente de que la innovación se llevó a cabo como objetivo, que estuvo liderada por la dirección del centro, aunque fue un **liderazgo***

compartido con un grupo nuclear. La dirección no se manifiesta a este respecto, pero los hallazgos están en la línea el concepto de " Liderazgo distribuido o compartido" (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006), en el que el liderazgo empieza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación aprovechando las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso. La innovación se hizo de manera progresiva y se inició con una **fase** piloto con los estudiantes del primer curso de la carrera, a la que siguió la implantación escalonada a la totalidad del currículo. Se está en una fase consolidada, pero en fase de revisión. Se ha llevado a cabo una difusión a través de jornadas a estudiantes y en revistas. Ha existido una formación inicial del equipo para asumir el nuevo rol de docente. Fases que están en la línea de las apuntadas por Escudero y González, 1987; De la Torre, 1994. En esta innovación coinciden las percepciones de los promotores y de los docentes. Tanto el equipo directivo, como los profesores destacan que la implantación del ABP a la totalidad del currículo ha supuesto para los docentes el pasar de un trabajo individualista, a un trabajo colaborativo, el aprender a trabajar de manera conjunta y el aprender de los otros. El pasar de un trabajo individualista, a un trabajo colaborativo, el aprender a trabajar de manera conjunta y el aprender de los otros, son **valores** compartidos por todos los implicados en la innovación, tanto el equipo directivo como el de los docentes, pues se trata de un grupo con una curiosidad muy alta, de ver lo que se puede hacer, de explorar, con una capacidad de análisis crítico muy alta y convencida del crecimiento personal y de la institución y coinciden con las afirmaciones de Calderón (1999), en que la formación docente y la innovación educativa, pueden ser articulados bajo dos líneas de discusión: la relación teoría-práctica y la innovación curricular. La formación docente y la innovación educativa son dos

conceptos y campos que se implican, ya que innovar supone la construcción de nuevos aprendizajes, que a su vez representan el desarrollo de procesos formativos. En ese sentido, los procesos generados por la innovación y que se traducen en proyectos de mejoramiento para las acciones educativas conducen progresivamente a la interrelación de la teoría y la práctica.

Esta interrelación entre teoría y práctica es lo que se conoce como la praxis educativa, que a su vez, constituye el objeto de cambio de la innovación. 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 (2004), se expresa así: “La innovación es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional” (p. 50). En esta innovación destacamos que fueron pocas las formas de **resistencias** que se presentaron, posiblemente porque estuvo liderado de manera compartida por un grupo nuclear del equipo docente. De acuerdo con Garmendia (1990), es interesante conocer el grado de adecuación entre la imagen que cada uno de los miembros de la organización tiene sobre ésta y la que cree que posee el resto del personal. Se debe considerar que “la imagen interna de la empresa resume la concepción global de la misma por parte del personal. Cuanto más compartida sea, tanto más cabe hablar de una cultura fuerte”. Como vemos en este caso se puede hablar de una cultura fuerte, ya que la mayoría de los aspectos contrastados tienen una gran coincidencia, facilitada por las pocas resistencias que hubo al cambio. **El impacto** de esta innovación en un primer momento se puede afirmar que ha sido un cambio profundo de cultura, de docencia, del profesorado y de la estructura organizativa, como resaltan todos los implicados, aunque la evaluación de impacto, entendida como el proceso evaluativo que “trata de calibrar la medida en que un programa o proyecto ha producido los cambios deseados que se han indicado en los objetivos”, es decir mide el grado “de ‘éxito’ o ‘fracaso’ de

un programa/proyecto determinado” (FNUAP, 1995:14), no podrán establecerla en estos momentos sino más a largo plazo. Las **fuentes de financiación** son diversas, lo que ha facilitado su implantación, estas provienen de las aportaciones del Institut Català de la Salut y de las cuotas que se han establecido a los estudiantes. Se trata pues de una financiación diversificada, como sugiere Clark (1998a/b) lo cual reforzaría la autonomía institucional y haría posible una corrección en los instrumentos de toma de decisiones.

Podemos afirmar que existe una cultura fuerte en el centro ya que la gran mayoría de los miembros comparten la imagen que se tiene de la misma. Como dice Garmendia, (1990:54), es interesante conocer el grado de adecuación entre la imagen que cada uno de los miembros de la organización tiene sobre ésta y la que cree que posee el resto del personal. Se debe considerar que “la imagen interna de la empresa resume la concepción global de la misma por parte del personal. Cuanto más compartida sea, tanto más cabe hablar de una cultura fuerte”. Así mismo coinciden nuestros datos que los propuestos por Hannan y Silver (2005), por los que posibilita el cambio, el tratar la cultura como una “metáfora de la organización” y mirar a las organizaciones como “diseños de significados, valores y conductas”.

En las instituciones universitarias la cultura se entiende como algo más que el sistema de planificación, estructura y administración que caracteriza a determinada organización, la cultura está presente en las relaciones de los miembros que esa institución establece, por ejemplo, entre el profesorado en los diferentes roles que desempeñan en las universidades. Las universidades van construyendo y asumiendo, determinadas particularidades en función de cumplir con su misión en los diferentes períodos históricos, y en las distintas sociedades en que estén inmersas, reflejadas en la actividad básica de educar, que constituye el objetivo primario de su misión.

En el caso 2, hay una coincidencia entre las percepciones de los docentes y los promotores de este cambio, de que el **origen** estuvo en la creación de un nuevo ciclo formativo y en la voluntad de llevarlo a cabo con un proyecto innovador diferente a los planes de estudios más tradicionales, voluntad manifestada por el director del centro. Esta decisión está en la línea de las aportaciones de Kolmos (2004), para quien las innovaciones pueden estar impulsadas desde diversas vertientes, en la mayoría de los casos, la decisión del cambio es una decisión *top-down* donde los directivos toman la decisión junto con algunos profesores. La innovación se hizo de manera progresiva y se empezó en el primer curso del segundo ciclo. La importancia de un **liderazgo** potente, con apoyos y con un proyecto se considera elementos claves para el éxito de las innovaciones, en opinión de los promotores, la percepción de los docentes es que hubo un liderazgo fuerte y un grupo inicial que lideró el proyecto y existe acuerdo entre el equipo docente y los promotores que la innovación se llevo a cabo porque fue una decisión del director de la escuela. El rol del líder en el cambio está bien documentado por (Peters and Austin, 1985; Bennis and Nanus, 1995; Pettigreu, 1985). Es 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). La innovación está en la **fase** consolidada, y llevó a cabo a través de una serie de fases, estas coinciden con las fases descritas por González y Escudero, 1987; De la Torre, 1994, como se desprende de las opiniones de los promotores y los docentes implicados. Solamente los promotores destacan que la juventud de los docentes fue un elemento facilitador para desarrollo de la innovación. La percepción de los promotores y algún docente consiste en resaltar como **valores** el que los docentes estén más comprometidos con el proceso de aprendizaje de los estudiantes., en la idea de que "todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino que son adheridos a los objetos

que lo sostienen", Prieto (1984:186). Los valores son pues, convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta. Tal como manifiestan los promotores y los docentes, pocas fueron las **resistencias** en esta innovación ya que la implicación de los docentes fue de carácter voluntario, aunque algunos de ellos se incorporaron pero sin convencimiento. Han aparecido obstáculos, entre ellos, que la universidad ha mostrado poco interés por la innovación, que a los profesores no les prima la docencia sino la investigación y de que los intereses de los centros no siempre parecen coincidir con los intereses más institucionales o superiores. Opiniones que solamente resalta el equipo docente. Estos resultados coinciden con lo expresado por el propio Robbins (1987) que 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.

El **impacto** más tangible y en el que existe acuerdo entre todos, los implicados, es el nivel de satisfacción de los docentes y la motivación de los estudiantes, tal y como se recoge de el término impacto, que de acuerdo con el *Diccionario de uso del español (1988)* proviene de la voz "*impactus*", del latín tardío y significa, en su tercera acepción, "impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso". Existe la misma percepción entre todos los implicados de que la **financiación** de este proyecto se ha movido dentro de los cauces normales de financiación para la implantación de nuevos estudios. No se considera que haya habido una financiación extraordinaria para este caso, aunque si manifiestan los promotores que hubo una ayuda externa de empresa.

En el caso 3, el origen de esta innovación obedece a razones de oportunidad por la creación de nuevos estudios (Grado de medicina) y de la experiencia que se tenía de la titulación de biología, lo cual ayudó a mejorar la propuesta. Se trata de una innovación emergente, por el hecho de que estas innovaciones constituyen actuaciones cuyas

condiciones de posibilidad se visualizan y emergen desde las propias prácticas de enseñanza. Bentolila (1997). El **liderazgo** que se ha producido en esta innovación ha sido determinante para su consecución. Un liderazgo potente y con respaldo de la institución académica para la toma de decisiones. Las **fases y estrategias** seguidas para llevar a cabo este plan no han sido las que describen en la literatura. Hubo un diseño del plan de estudios, hubo una formación mínima de los docentes para llevarla a cabo pero no ha habido fase de difusión, en parte debido a que esta innovación está en las fases iniciales de su implantación. No se da un énfasis especial a los **valores** que comportan esta innovación, aunque queda manifiesto que se resalta por parte de los docentes, una predisposición a romper con esquemas tradicionales y por lo tanto de implicarse en procesos más novedosos y más comprometidos con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo a (Boada, de la Fuente y de Diego, 2007). “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”. Los cambios deben estar bien liderados más que bien conducidos (Turrill, 1986). No han aparecido grandes **resistencias** ya que la implicación de los docentes ha sido de carácter voluntario, aunque si que por parte de los docentes de una de las dos universidades implicadas aparecieron algunas como las cargas de trabajo como argumentos de no participación. El **impacto** se ha manifestado en una mayor satisfacción de los docentes con esta metodología y una mayor motivación de los estudiantes, manifestaciones que concuerdan con el término impacto como se recoge en el *Diccionario de uso del español (1988)* este proviene de la voz “*impactus*”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso”. La **financiación** de este proyecto se ha movido dentro de los cauces normales de financiación para la implantación de nuevos estudios. No se considera que haya habido una falta de recursos para llevarlo a cabo.

En el caso 4, diversos son los aspectos que contribuyeron al **origen** de la innovación. Por un lado la insatisfacción del impulsor de esta innovación con la manera de impartir docencia y, por otro, la oportunidad de tener que impartir un curso sobre “régimen jurídico del mercado”, en los estudios de marketing de nueva implantación en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Situación que propició que la innovación se trasladase al Departamento de Derecho Mercantil y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Pasaron así de planificar una asignatura de 6 créditos en el primer cuatrimestre, a gestionar un total de quince asignaturas de diferente carácter y extensión y en diversas enseñanzas y ciclos. De la Torre afirma que “la conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios” (1998). El grupo de docentes implicados en esta innovación no tiene una misma percepción de que había una decisión pensada y una planificación para llevar a cabo la misma. Existe acuerdo entre todos los implicados que la innovación se llevó a cabo porque fue una decisión del director del departamento. El **liderazgo** ha sido intenso. El líder ha diseñado y participado en todas y cada una de las fases y actividades necesarias para llevar a cabo la experiencia. Este liderazgo ha contado con una gran aceptación por parte de los docentes implicados, y todos corroboran la misma percepción. El liderazgo, de acuerdo con Fullan (2002) 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. La difusión ha sido una de las **fases** más desarrolladas en esta innovación. Varias han sido las estrategias de difusión que se han utilizado: presentación abierta a los profesores de la facultad y a los estudiantes, charlas en otras universidades del estado español, comunicaciones a congresos, y publicaciones en revistas y capítulos de libros. No queda reflejada una fase de sensibilización. La innovación está totalmente consolidada y han llevado a cabo una evaluación de todo el proceso, como manifiestan todos los implicados. Existe acuerdo entre el promotor y los implementadores, en destacar como **valores** de la innovación la percepción de que los docentes llegaron

a considerarse más profesionales de la docencia, lo que implica una mayor motivación para que los estudiantes aprendan y conozcan mejor las materias. Estas percepciones están en la línea de (Davis y Newstrom(1991:70, citado en Boada, de la Fuente y de Diego, 2007:22) de que los valores tienen a ver con “el conjunto de suposiciones, creencias, valores y normas que comparten sus miembros”. Pocas han sido las formas de **resistencias** que se presentaron, algunas a nivel de profesorado, que prefieren las clases magistrales a las de ABP, y algunas a nivel institucional. Todo ello ha impedido que la experiencia se extendiera a toda la facultad, como manifiesta el promotor de la misma. Refieren, como obstáculos para la innovación, la enorme dedicación a la docencia que la innovación comporta. Señalan, además, que lo que valora la universidad para contratar profesorado es su currículo de investigación y en menor medida un currículo de docencia e innovación, opiniones compartidas por todos los participantes. Un **impacto** que valoran como positivo todos los participantes en la innovación, es la mayor implicación del docente en el diseño curricular del curso. Entienden asimismo, que mejora la comprensión de lo que los estudiantes están aprendiendo, hecho que permite ser más precisos en las evaluaciones formativas. Coinciden, además, en que donde mayor repercusión ha tenido el cambio ha sido en el rol del profesor, que ha pasado de un trabajo en solitario a un trabajo colaborativo. Escasos son los recursos dedicados a la **financiación** de la innovación y las fuentes de financiación, éstas han sido externas, básicamente, para contratar becarios para hacer de tutores y para las prácticas, como manifiestan tanto el promotor como los implementadores.

12.2 Respecto a las dimensiones utilizadas

Una vez realizado el análisis de cada caso y considerando el conjunto de datos que se derivan del estudio, se observan elementos coincidentes y dispares entre ellos.

El **origen** de las innovaciones analizadas, si bien con matices diferentes, surgen principalmente por causas o problemas relacionados con las amenazas. Estas se manifiestan de diversas formas, ya sean como amenaza a la continuidad del centro, por la competitividad de los centros a través de las nuevas demandas de la sociedad o por la creación del espacio europeo de educación superior que supone nuevos retos en la docencia. Las necesidades del profesorado por mejorar su práctica docente, aparecen asimismo como otra de las causas del origen. En este sentido nuestros hallazgos coinciden con los identificados en la literatura existente, como los de Tomás, (2008), o de la Torre (1998) que afirman que “la conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios”. Coinciden, asimismo, con los de Bentolila (1997) cuando manifiesta que el cambio o innovación responde a una necesidad individual y/o grupal de cambiar un orden de cosas que de alguna forma ya no resulta aceptable.

El éxito de las innovaciones depende en buena medida de la existencia y naturaleza de un **liderazgo**. Las innovaciones requieren de liderazgos con poder y cercanos puesto que la motivación y soporte que dan es fundamental para mantener viva la motivación y contrastar las resistencias. La literatura nos muestra que uno de los motivos de fracaso de las innovaciones está en la percepción del grado de soporte o apoyo que reciben los implementadores de ésta y ello se plasma con mayor facilidad si el líder está cercano.

Nuestros datos coinciden con estas afirmaciones, puesto que todos los casos de esta investigación contaron con un liderazgo importante, en algunos de ellos con un gran soporte de la propia universidad, como el caso de la universidad 2 y el de la universidad 3, y en otros con soportes mas localistas (del propio centro) como son el caso de la universidad 4 y el centro adscrito a la universidad 1.

No siempre es suficiente contar con un líder destacado, sino que en muchas ocasiones este liderazgo puede ser compartido. Esta ha sido la situación de la Escuela de enfermería donde el líder contó con un liderazgo compartido por un grupo nuclear: Esta característica de estilo

de liderazgo compartido la menciona Blanchard (1977) cuando dice que “ la situación de los miembros del grupo donde ejerce el liderazgo, su capacidad, su motivación, entre otras, así como las circunstancias más allá de los aspectos individuales determinan la eficacia de una innovación”

En relación a las fases de las innovaciones es donde encontramos menos similitudes entre las cuatro innovaciones estudiadas. Las **fases** encontradas en los casos de nuestro estudio, difieren con las propuestas por algunos autores. González y Escudero (1987) proponen un modelo de innovación de cinco fases: planificación, diseminación, adaptación o adopción, aplicación y evaluación. Coinciden con este autor las fases que la escuela de la universidad 1 ha llevado a cabo y actualmente se encuentran en la última fase la de evaluación del proceso.

De la Torre (1994) y Fullan (1990), sugieren 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, pero una mirada a ellas nos pone de relieve que coinciden ampliamente con las descritas por Escudero y González. En las otras tres innovaciones encontramos diferencias sustantivas; en la innovación de la universidad 3, no aparecen claramente ninguna de las fases descritas por la literatura, posiblemente porque se encuentra en una fase inicial del proceso, en la de segundo ciclo de la universidad 2 se encuentran en la fase de institucionalización y la del departamento de la universidad 4 en la de evaluación. Nuestros hallazgos refieren una nueva fase que es la de sensibilización, con matices en cada uno de los casos estudiados.

Como todas las innovaciones de este estudio corresponden al ámbito curricular, los **valores** en los que existe concordancia incluyen los

aspectos metodológicos implícitos en el tipo de docencia impartida, como el trabajo colaborativo, el interés por la docencia y el rol del docente como persona que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que coinciden ampliamente con lo descrito en la literatura sobre el aprendizaje basado en problemas, como afirma Barrows (1996) *Las características que requiere un docente en el ABP son: Una actitud positiva respecto al método, es decir, estar convencido de que es una estrategia de aprendizaje viable y aplicable. Y estar formado y capacitado para aplicar el método, es decir, poseer las habilidades, actitudes, valores y conocimientos necesarios para la puesta en marcha del ABP. En esta realidad, el tutor es el guía del proceso de gestión del conocimiento, y el estudiante es el responsable de “aprender a aprender”. Se considera que “una verdadera mejora 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.

Solamente, los docentes del caso 2 manifiestan la falta de trabajo colaborativo entre ellos, y reclaman el establecimiento de este valor, atribuible en nuestro parecer a que los docentes se incorporaron cuando la innovación ya estaba implantada.

En opinión de los implementadores del cambio, la motivación por el aprendizaje y el trabajo colaborativo intrínseco en estas metodologías son los valores que más han valorado los receptores de las innovaciones. Estos hallazgos están en la línea de los comentarios de la Torre y coautores (1998), cuando refieren que “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”.

Hemos encontrado pocas **resistencias** por parte de las personas implicadas en todos los casos estudiados. Las personas son fuente de resistencia directa en cualquier proceso de cambio en la institución

universitaria. Podemos observar en nuestros casos algunos planteamientos generales y comunes en cualquier experiencia de innovación educativa tales como resistencias por falta de formación o información sobre la innovación o resistencias de carácter emocional, como la inseguridad con nuevas metodologías, el temor a perder el rol de profesor más tradicional. Además, en las instituciones universitarias aparecen otro tipo de resistencias que tienen su origen en la propia dinámica cultural, como por ejemplo, las formas de trabajo claramente individualizado del profesorado universitario, la falta de reconocimiento por la labor docente. Robbins (1987) ya apuntaba que las personas no son resistentes al cambio, sino a la sensación presente o futura de pérdida, como también podemos constatar en nuestros resultados. Creemos que el no encontrar resistencias en los casos que hemos presentados vienen determinado por la implicación voluntaria de los docentes con esta metodología del aprendizaje basado en problemas.

Es probable que el **impacto** sea importante a largo plazo. En nuestro estudio contamos, sin embargo, con elementos recogidos por las entrevistas que permiten valorarlo a corto plazo. El impacto son los efectos, tangibles y simbólicos, que la innovación ha producido sobre todos los agentes, especialmente receptores, y la propia institución, porque como afirma 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, p.19). Por ello es tan importante analizar la dimensión del impacto que toda innovación ha producido tanto en las personas como en el contexto.

En todas las innovaciones curriculares estudiadas sean del alcance que sean, estas han comportado cambios que afectan al profesorado y alumnado y nos muestran que han exigido un trabajo colaborativo por ambas partes, una para hacer el diseño y otras para el aprendizaje colaborativo, asimismo ha favorecido un alto grado de satisfacción en todos los agentes implicados. El impacto en el currículo exige una

reelaboración de los contenidos y un alto nivel de coordinación y favorece la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Porqué en el ABP, las competencias y los objetivos de aprendizaje son la base a partir de la cual se construye todo el proceso educativo. Son el contrato con el estudiante y las únicas bases de la evaluación. (Branda, 2001).

También las estructuras organizativas se han visto modificadas ya que el trabajo en grupos pequeños ha requerido de más personal e infraestructura.

El impacto social como proceso a más largo plazo no se ha podido valorar en estos momentos, pero si podemos afirmar la motivación y satisfacción de los estudiantes así como el incremento en las capacidades de aprendizaje. En relación a la inserción laboral, no se disponen de datos cuantitativos, pero las valoraciones subjetivas de los entrevistados ponen de manifiesto la valoración positiva que de las personas que han estudiado con estas metodologías.

Estamos de acuerdo con Clark (1998a/1998b) y en general con los estudiosos de las innovaciones en que es importante contar con fuentes de **financiación** diversificadas que hagan viable el llevar a cabo las innovaciones. Nuestros resultados muestran que las dos innovaciones de mayor alcance, la de enfermería, y la del segundo ciclo de telecomunicación, son las que más diversificados recursos han obtenido, las otras dos de menor alcance no presentan fuentes diversificadas.

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

12. CONCLUSIONES

12.2 Generales.

Diversos grupos de las universidades catalanas han implementado metodologías de enseñanza-aprendizaje provenientes de otros lugares, y las han adaptado a su contexto y características. Apreciamos que donde existe más experiencia de la aplicación de estas metodologías son en aquellos estudios más profesionalizadores como han sido todos nuestros casos de estudio: Enfermería, Medicina, Derecho e Ingeniería.

Globalmente este estudio demuestra que existe en los centros estudiados un interés evidente por las metodologías pedagógicas innovadoras. También demuestra, sin embargo, que solo grupos concretos de docentes o departamentos aislados dentro de las universidades se implican en proyectos de esta categoría. Solo uno de los casos estudiados ha contemplado la innovación como proyecto total y único en su currículo. Demuestra, por otra parte, que los docentes una vez implicados en el proyecto encuentran motivos de satisfacción tanto en su desarrollo como en sus consecuencias.

No es posible extrapolar estos datos, recogidos de una muestra pequeña, al conjunto de escuelas o facultades de nuestro entorno, pero si que marcan una tendencia en cuanto al interés y satisfacción por la innovación por parte de los docentes.

12.2 En función del objetivo 1. *Contrastar la percepción de los agentes implicados en los casos analizados*

Resaltamos las percepciones de los informantes respecto de cada una de las innovaciones estudiadas por separado

1. Existe coincidencia en las percepciones de los promotores y los implementadores del caso 1, en cuanto al cúmulo de circunstancias que dieron origen a la innovación tales como la amenaza a la continuidad del centro y la insatisfacción por las maneras tradicionales de enseñanza, También coinciden en que hubo una planificación de las fases de la innovación y una formación de los docentes sobre el ABP. La innovación está consolidada y en fase de revisión. Destacan todos los implicados el trabajo colaborativo durante el desarrollo curricular como valores de la innovación. Coinciden en que la ausencia de resistencias a la innovación estuvo determinada porque fueron los docentes los que demandaron el cambio, el impacto se concreta en un cambio profundo de cultura, de docencia, del rol del profesor y de la estructura organizativa, como resaltan todos los implicados, afirman asimismo que hubo una diversificación en las fuentes de financiación. Solamente los docentes implementadores tiene la percepción de que el liderazgo fue compartido con un grupo nuclear.

2. En el caso 2, coinciden las percepciones de los docentes y los promotores de este cambio, que el origen fue debido a la creación de un nuevo ciclo formativo y en la voluntad de llevarlo a cabo con un proyecto innovador. Hubo un liderazgo fuerte y un grupo inicial que lideró el proyecto, coinciden en que hubieron unas fases para llevar a cabo la innovación y que está en fase consolidada, no hubo una formación estructurada para los docentes. Resaltan como valores que los docentes están más comprometidos con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y existe asimismo acuerdo en las pocas resistencias en esta innovación por la implicación voluntaria de los docentes; coinciden en destacar que el impacto más tangible y en el que existe acuerdo entre todos los implicados en el nivel de satisfacción de los docentes y la motivación de los estudiantes. Las fuentes de financiación se establecieron dentro de los cauces normales de financiación para la implantación de nuevos estudios. Solamente los promotores destacan

que la juventud de los docentes fue un elemento facilitador para desarrollo de la innovación.

3. En el caso 3, hay coincidencia entre el promotor y los docentes implicados en que el origen de esta innovación fue por la creación de nuevos estudios y la experiencia de implantación con la misma metodología en otros estudios de la misma facultad; que el liderazgo ha sido potente y con respaldo de la institución académica; que no se planificaron unas fases para la implantación, solo se diseñó el plan de estudios. Destacan que los valores que comporta esta innovación, supone una predisposición a romper con esquemas tradicionales y por lo tanto a implicarse en procesos más novedosos y más comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes, la percepción sobre el impacto se refleja en una mayor satisfacción de los docentes con esta metodología y la mayor motivación de los estudiantes y que la financiación de este proyecto se ha movido dentro de los cauces normales de financiación para la implantación de nuevos estudios. Solamente los docentes entrevistados destacan que hubo una información sobre la metodología pero no formación de los docentes, que no han aparecido resistencias ya que la implicación de los docentes ha sido de carácter voluntario.

4. En el caso 4, todos los entrevistados coinciden en afirmar que la innovación se llevó a cabo por la decisión del director del departamento, con un liderazgo intenso. El líder ha diseñado y participado en todas y cada una de las fases y actividades necesarias para llevar a cabo la experiencia y el liderazgo ha contado con una gran aceptación por parte de los docentes implicados. El impacto, que valoran como positivo todos los participantes en la innovación, es la mayor implicación del docente en el diseño curricular, coinciden también en que la difusión ha sido una de las fases más desarrolladas, existe acuerdo entre el promotor y los implementadores en destacar como valores el considerarse más profesionales de la docencia, lo que implica una mayor motivación para que los estudiantes aprendan, coinciden en la repercusión en el rol del profesor, que ha pasado de un trabajo en solitario a un trabajo

colaborativo, y que son escasos los recursos dedicados a la financiación. Solamente el promotor refiere que el origen de la innovación ha sido por la insatisfacción del impulsor de esta innovación con la manera de impartir docencia y por implantación en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de una nueva asignatura, refiere asimismo que han aparecido algunas resistencias a nivel del profesorado e institucional lo que ha impedido que la experiencia se extendiera a toda la facultad.

En función del objetivo 2. *Identificar los elementos característicos de la cultura innovadora a partir de dichos casos*

Los elementos característicos de la cultura innovadora se refieren a las dimensiones que han servido para el análisis de las distintas innovaciones, cuyos rasgos más representativos pasamos a sintetizar:

5. La cultura propia de los integrantes de nuestros casos tienden a valorar como origen de las innovaciones los problemas relacionados con las amenazas a la continuidad del centro y por las necesidades del profesorado por mejorar su práctica docente, así como por la insatisfacción con los métodos utilizados hasta el momento.

6. El liderazgo intensivo ha sido determinante para el éxito en la mayoría de las innovaciones. Un líder carismático y con respaldo de la institución universitaria aparece en tres de las innovaciones estudiadas. En una de ellas destacamos además un liderazgo compartido por un grupo nuclear.

7. No hay una cultura común al establecimiento de fases planificadas previamente a la implantación de las innovaciones. Solamente en uno de nuestros casos aparecen bien determinadas, en el resto, no se sigue ningún patrón determinado.

8. Los aspectos metodológicos implícitos en el tipo de docencia impartida, como el trabajo colaborativo, el interés por la docencia y el rol

del docente, como persona que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, son los valores predominantes en las innovaciones objeto de estudio, aunque en algunas de ellas como es el caso de la universidad 2, los docentes actuales refieren la falta de trabajo colaborativo como situación negativa.

9. La ausencia de resistencias manifiestas ha favorecido el desarrollo de las innovaciones. Sin embargo, en casos puntuales se han presentado. La falta de formación o información sobre la innovación, la inseguridad con las nuevas metodologías o el temor a perder el rol de profesor más tradicional se cuentan entre ellas. Creemos que el hecho de que no hayan aparecido grandes resistencias a la innovación viene determinada por el carácter voluntario de los docentes en implicarse en las mencionadas innovaciones.

10. Los implicados valoran el impacto más por su satisfacción del proceso que por los indicadores reales del impacto. El impacto es un elemento que, probablemente, haya que valorarlo a largo plazo. Pero hemos detectado elementos que permiten hacer valoraciones más a corto plazo, como el trabajo colaborativo, el alto grado de satisfacción de todos los agentes implicados y la motivación y satisfacción de los estudiantes. El impacto en uno de los casos ha condicionado un cambio profundo de cultura, de docencia, del profesorado y de la estructura organizativa, en las otras innovaciones no se pueden apreciar estas características.

11. La presencia de fuentes diversas de financiación, ha sido un elemento que no se aprecia en todos nuestros casos, solo en el centro adscrito a la universidad 1, se ha dado esta circunstancia. En las universidades 2 y 3 la financiación tenía su origen en una sola fuente proveniente de los recursos previstos para la implantación de nuevos estudios, y la universidad 4 no ha contado con una financiación específica para la innovación.

En función del objetivo 3. *Describir las similitudes y diferencias entre los casos estudiados.*

12. Si bien todos los casos de nuestra investigación han sido de innovación curricular, los centros han planificado y llevado a cabo un cambio de metodología de enseñanza-aprendizaje de diverso alcance o amplitud.

13. Todas las innovaciones cabe considerarlas como importadas, puesto que las ideas han sido adoptadas de otras experiencias ya establecidas en otros centros educativos.

14. La autonomía en la gestión de los casos 1 y 2, creemos que ha facilitado un mayor alcance de la innovación, que en los otros dos centros estudiados.

15. Aquellas innovaciones en las que los docentes han participado desde sus inicios en la gestación e implementación de la innovación, tienen un alcance y amplitud mayor como es el caso 1 y el caso 2, que aquellos que su presencia no ha sido tan intensa como es el caso 3 y 4.

16. El trabajo colaborativo de los docentes también es un elemento que asegura el éxito y el alcance de las innovaciones, como queda manifiesto en el caso 1 y en el caso 2.

17. Cuando el proyecto de innovación se ha concentrado en una visión muy personalizada ha propiciado que la innovación sea de alcance más limitada, como es el caso 3 y 4 que aquellas en las que el liderazgo ha sido más consensuado y compartido los casos 1 y 2.

18. Los casos en los que la innovación tiene mayor alcance y amplitud son aquellos en los que la docencia prima sobre otras actividades del profesorado como la investigación o el ejercicio profesional, como son los casos 1 y 2.

13 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

13.1 Limitaciones de la investigación

Para finalizar este trabajo de investigación señalaremos las limitaciones que presenta:

En relación a la generalización de los resultados. Las conclusiones que emanan de este trabajo referido a 4 casos de estudio, solo son válidas para el contexto de éstos. El principal criterio para estudiar estos casos está relacionado en que han llevado a cabo una innovación curricular, situación que puede que no sea representativa de las instituciones/centros del Estado Español. Sin embargo, no significa que a partir de los datos y su análisis no pueda aportar información que pueda ser útil para aplicar a otros centros educativos que piensen llevar a cabo una innovación de características similares.

En relación muestra. El tamaño de la muestra es reducida, 28 personas, en total pertenecientes a todos los casos de estudio. Por otro lado, no se han tenido en cuenta a uno de los agentes implicados en el cambio, los estudiantes, por lo que no se han recogido datos referentes a su opinión, a su situación laboral, ni a su desarrollo profesional.

En relación a los instrumentos. Por último, nos gustaría resaltar que hemos utilizado la entrevista y el focus grup que creemos que tienen como beneficios el recoger directamente de los agentes implicados en el cambio la información, pero somos conscientes que en el estudio de casos se usan otras técnicas de recogida de información como son la observación participante y el análisis de documentos y que en ésta ocasión no han sido consideradas.

La observación participante, nos hubiese facilitado la observación de las manifestaciones organizativas y la participación en las diferentes actividades de los centros. Dicha observación nos hubiera ayudado a conocer mejor la cultura a través de identificar aquellas costumbres, comentarios, aquello que no se explicita pero que forma parte del bagaje común de un colectivo, aquella lógica que solo es percibida por el observador que forma parte del grupo.

Este tipo de técnica hubiese presentado la ventaja de proporcionarnos una visión completa sobre las realidades estudiadas, ya que sirve para obtener de los individuos sus percepciones de la realidad y los constructos que organizan.

El análisis de documentos puede facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a la investigación. Como la realidad es algo construido socialmente, el lenguaje, la imagen y las técnicas que empleamos para reproducirla y comunicarla están tan impregnados como ella de nuestros valores, creencias, ideologías y presupuesto. Por eso es tan importante analizarlos si queremos saber realmente que es lo que está pasando en una organización.

Creemos que nos hubiera aportado luz sobre la cultura manifiesta, entendida como aquella que se puede observar en los estatutos, reglamentos, acuerdos, actas, planes de estudios, proyectos de mejora entre otros.

Con esta técnica hubiésemos podido analizar tanto documentos del pasado (memorias, informes), como sobre el futuro (planes, estrategias), documentos sobre las normas así como documentos de referencia, documentos que están relacionados con el funcionamiento de la organización

13.2 Sugerencias para futuras investigaciones

Durante la realización de este estudio y durante el análisis de los resultados han ido surgiendo preguntas sobre aspectos no incorporados a este proyecto y que consideramos de gran interés para futuras investigaciones. Si bien el enfoque de nuestro estudio se ha centrado fundamentalmente en el docente y en su percepción de la innovación, el elemento discente, receptor de todos estos cambios, ha quedado en segundo plano y fuera del análisis objetivo directo de este estudio. De ahí que creamos de interés abordar esta temática desde varios puntos de vista, que justifican algunos de los proyectos de investigación que señalamos a continuación.

- ✓ A nivel nacional, sería muy interesante desarrollar un proyecto investigación multicéntrico, interuniversitario, para conocer la percepción de los estudiantes en relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en los mismos. Entre los objetivos de este estudio estarían el conocer:
 - Si estas metodologías estimulan el autoaprendizaje
 - Propician el uso de fuentes bibliográficas variadas
 - Si facilitan el desarrollo de las habilidades comunicativas
 - Desarrollan las habilidades del trabajo en equipo/colaborativo
 - Si estimulan e uso de las evidencias en la toma de decisiones

- ✓ A nivel internacional se podría plantear un estudio similar pero centrado en profesiones o currículos similares. La experiencia y contactos de la doctoranda con otros grupos de innovación docente internacionales hacen atractivo y posibilitan un futuro proyecto de investigación en este sentido dentro del campo de la enfermería.

- ✓ Sería interesante, asimismo, conocer el impacto que estas nuevas metodologías han tenido a nivel de inserción laboral y desarrollo profesional de los grupos que las han seguido. Estudio prospectivo, a largo plazo, limitado a profesiones concretas, y en todo caso comparativo con grupos que han seguido los estudios a través de la enseñanza tradicional.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

6 Referencias Bibliográficas

- Abdellah, FG, & Levine, E. (1994): *Preparing nursing research for the 21st century. Evolution Methodologies*. New York. Chalgés Springer.
- Abramson, S., Robinson, R., & Ankenman, K. (1995): Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education*, 71(4), 197–202.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. (2001): *Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya: Informe 2000*. Àrea Ciències de la Salut.
- Aguilar, J. (Coord) (2003): *La gestión del cambio*. Aries Empresa/ Management.
- Aignerren, M. (2005): *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Artículo publicado en CEO, Revista Electrónica n°. 7, <http://huitoto.udea.edu.co/~ceo/>. Consultado julio 2007
- Alcober, J.; Ruiz, S.; & Valero, M. (2008): *Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC /2001-2003*. Escuela Politécnica Superior de Castelldefels. Universidad Politécnica de Catalunya .Documento facilitado por el autor
- Alcocer, J. (2003): *Experiencias en la utilización de la tecnología inalámbrica en la EPSC*. Trobada de l'Anella Científica (TAC'03). Tarragona,).
- Álvarez R. (1996): *El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica*. Madrid. Díaz de Santos.
- Álvarez, A., & Del Rio, P. (2000): *Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo*. En: Coll, Palacios y Marchesi (eds). *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Madrid. Alianza Editorial
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003): *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Paidós.
- Anuies, (2003): *Innovación educativa*. México.
- Armengol, C. (2000): *La cultura organitzacional en els centres educatius de primaria*. Bellaterra. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Armengol, C. (2001): *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.

- Arellano, D. (1998): *Case Studies Methodology in Social Sciences*. Elemental Bases, Centro de Investigación y Docencia Económicas (Documento de Trabajo, no.46). México
- Association of European Universities (AEU) (1997): Five Ways to Improve University Funding. *CRE Doc. num 2*. Genève
- Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico. Ed. Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Henesian, H. (1978): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York. 2ª ed. Holt, Rinehart y Winston.
- Baquero, R. (1997): *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Ed Aique.
- Bará, J. et al. (2001): *Estrategias de 'Project/Problem Based Learning' en el marco de las nuevas tecnologías: Desarrollo de un programa de acción en la Universidad Politécnica de Catalunya*. Barcelona. Proyecto subvencionado por la Dirección General de Universidades, Ref: EA-7098,
- Barr, N. (2001): *The Welfare State as Piggy Bank: Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*. Oxford. Oxford University Press.
- Barrows, H.S. (1896): A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20:481-486.
- Barrows, H.S. (1996): *Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview*. In Wilkerson, L., & Gijsselaers, W.H. (eds) *Bringing Problem-Based Learning to Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-12
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona. PPU.
- Bass, B (2000): Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Deusto.
- Bates, R. (1987): Corporate culture, schooling and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 4 (23) 79-115.
- Bennis, W. y B. Nanus (1995): *Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Norma, Colombia

- Bentolila, S., & Cometta, A. (1997): ¿De las utopías a la realidad o de la realidad a las utopías? Obstáculos que median en los procesos de transformación educativa. Ponencia presentada en el congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopía" UBA – Buenos Aires.
- Bernabeu, M.D. (2008): *Innovación curricular en la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron de Barcelona: Diseño e implementación*, en Araujo, U. F. & Sastre, G. (2008), *El Aprendizaje Basado en Problemas – una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona. Gedisa.
- Bernabeu, M.D. (2008): *Estudio de la cultura de Innovación en la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron: ABP*. Universidad Autònoma de Barcelona. Documento policopiado.
- Bernabeu, M.D., & Cònsul, M. (2004): *Una experiencia global. La escuela de Enfermería de Vall d'Hebrón*. En *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una Herramienta para toda la Vida*. Madrid. Agencia Lain Entralgo (edit.), 40-52.
- Blank, W. (1997): *Authentic instruction*. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC document Reproduction Service No. ED407586)
- Block, L. (2003): The leadership-culture connection: an exploratory investigation in *Leadership & organization Development Journal* 24/6, pp 318-334
- Boada, J, de la Fuente, R., & de Diego, R. (2007): *La cultura empresarial y los valores organizacionales*. En Raúl de Diego Vallejo (coord.), Raquel De la Fuente Anuncibay (coord.). *Estrategias de liderazgo y desarrollo de las personas en las organizaciones*. pp: 21-40. Ediciones Pirámide.
- Bolivar, A. (1993): Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo, en GID, *cultura escolar y desarrollo organizativo*. Universidad de Sevilla. Pp 41-48
- Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998): Connecting the curriculum to real life. *Breaking Ranks: Making it happens*. Reston, VA: *National Association of Secondary School Principals*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413)
- Branda, L. (2001): *Aprendizaje Basado en Problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad*. En: *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Jornadas de Cambio Curricular de la

- Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires,
Organización Panamericana de la Salud (pp. 79-101)
- Branda, L. (2001): *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. OPS
- Branda, L. (2001): *Basado en The Health Care Exploration Cycle* (Branda, L.A., 1997) en the measurement Iterative loop (Tugwell, P. et al., 1984)
- Brewster, C., & Fager, J. (2000): Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework. Portland, OR: *Northwest Regional Educational Laboratory*. Retrieved June 25, 2002, from <http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html>
- Brockbank, A., McGill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata S.L.
- Bryson, E. (1994): *Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas?* Unpublished manuscript. (ERIC Document Reproduction Service No ED392513)
- Calderón, J. (1999): Innovación educativa, en *revista Investigación educativa*, N° 1.
- Cañal de León, P. (coord.) (2002): *La innovación educativa*. Madrid Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL S.A
- Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. Madrid. Ed. Morata.
- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Madrid. Edelvives, Pp.24.
- Carretero, M., & García Madruga, J. (1986): *Principales contribuciones de Vigotsky y la psicología evolutiva soviética*. En: Marchesi, Carretero y Palacio (comps.). *Psicología evolutiva*. 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza psicología.
- Castorina, J. A. (2000): *El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas*, en *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario. Homo Sapiens.
- Cebrián, M (coord.) (2003): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid. Narcea

- Challenge Multimedia Project. (1999): *Why do projectbased learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved June 25, 2002, from <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>
- Clark, B. R. (1998a): *Creating entrepreneurial universities organization pathways of transformation*. New York. IAU Press.
- Clark, B.R. (1998b): The entrepreneurial university demand and response. *Tertiary Education Management*, 4(1), 5-15.
- Clark, R.J. (1999): *Advocating for culturally congruent school reform: A call to action for Title IX Indian education programs & parent committees*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Retrieved June 25, 2002, from <http://www.nwrac.org/congruent/index.html>
- Coll C, Martín E. (2002): *La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar: una perspectiva constructivista*, en Coll C. et al. El constructivismo en el aula. Barcelona. Graó.
- Coll, C., & Gillieron, C. (1986): *Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional*. En: Marchesi, Carretero y Palacio (comps.). *Psicología evolutiva*. 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza psicología.
- Coll, C. (1985): *Psicología y curriculum*. Barcelona. Paidós.
- Coll, C. (1989): *Marco psicológico para el curriculum escolar*. En: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Coll, C. (2004): *Concepción constructivista de la enseñanza y la educación*. En: Coll, Palacios y Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Coll, C. y Martí, Eduard (2004): *Aprendizaje y Desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En: Coll, Palacios y Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación*. II. *Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comissió d'Infermeria i les seves especialitats específiques del Consell català d'especialitats en ciències de la salut (1997): *Projecte de*

- Competències de la professió d'Infermeria. Barcelona. Consell de col·legis Oficials de Diplomats en Infermeria de Catalunya.*
- Coombs, P.H. (1985): *The world crisis in education*. New Cork. Oxford University Press.
- Cornellà, A. y Flores, A. (2006): *La alquimia de la innovación. 10 palabras para innovar*. Barcelona .Avance.
- Crespo, R. F. (2000): *The Epistemological Status of Managerial Knowledge and the Case Method*, en Second ISBEE World Congress
- Cros, F. (1999): *Innovation in Education: Managing the Future?* In: *Innovation Schools*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris. OCDE.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004): *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial. pp. 137-155.
- Cubero, M., & Santamaría, A. (1992): Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 17-30
- Cubero, R. (2005): *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. Grao
- Dalin, P. y cols. (1993): *Changing the school culture*. Londres. Cassel ed 1ª ed. inglesa.
- Davies, j. (2002): *Cultural change in universities in the context of strategic and quality initiatives*. En Thema, strategic management and Universities' Institutional Development. Consultado en Internet: www.eua.be/eua/jsp/eu el 1 de setiembre de 2008
- De la fuente, R., & de Diego, R. (Dir y Coord) (2008): *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Psicología. Pirámide
- Delors, J., et al (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Compendio Ediciones UNESCO.
- De Miguel, J., Cais, J., & Vaquera, E. (2001): *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid. CIS
- De la Torre, S. (1994): *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid .Dickynson.

- De la Torre, S. (1997): *Innovación educativa*. Madrid. Dykinson.
- De la Torre, S. (1998): *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid. Editorial Escuela Española
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid .Dykinson
- Delval, J. (1983): *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona. Editorial LAIA. Pp. 205- 214.
- Delval, J. (1997): *Tesis sobre el constructivismo*, en Rodrigo, M. J., & Arnay, J. (comps.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós
- Delval, J. (1998): *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona. Paidós
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000): *Handbook of qualitative research*. Londre. Sage
- Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998): *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756).
- Dill, D.D. (1997): *Higher Education Markets and Public Policy, Higher Education Policy, 10. Effective leadership in HE: Leicester.UK*
En literature review Management Centre, Ken Edwards Building, University of Leicester, University Road
- Dondi, C.: (2001): *Políticas europeas de apoyo a la "Open and Distance Learning"(ODL) y el caso específico de la integración de ODL en los entornos universitarios convencionales*. En Cuadernos IRC. UOC. <http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/dondi0102/dondi0102.html> . [Consulta 10.07.2008]
- Duch, B. (2002): *Problems: A key factor in PBL, Centre for Teaching Effectiveness, University of Delaware*. Disponible en [www.udel.edu/pbl\(cte/sp96-phys.html](http://www.udel.edu/pbl(cte/sp96-phys.html), consultado el 20 de febrero 2008.
- Edwards, K.M. (2000): *Everyone's guide to successful project planning: Tools for youth*. Portland, OR. Northwest regional Educational Laboratory.
- Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.

- Elmore, R. & cols. (1998): *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Enemark, S., & Kjaersdam, F. (2008): *El ABP en la teoría y la práctica: la experiencia de Aalborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria*, en Araujo, U. Sastre, G. (coords), (2008).
- El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva en la enseñanza en la universidad. Barcelona. Gedisa.
- Ericksen, T.H. (2001): *The tyranny of the moment: fast and slow time in the information age*. London .Pluto Press
- Escoda, J., Segura, A., & Canela, J. (1996): Formación en Ciencias de la Salud y en Salud Pública: una experiencia pedagógica. *Comunicaciones*, 1 (5, Suplemento), Págs. 16-21.
- Escudero, JM. (1988): *La innovación y la organización escolar*. En: La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Narcea.
- Escudero, JM. (1990): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Barcelona. I congreso Interuniversitario de Organización escolar. ADDOEC.
- Estebaranz, A. (1999): *Didáctica e innovación curricular*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ezpeleta, J. (1991a): *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo en la Argentina*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina, UNESCO.
- Ezpeleta, J. (1991b): *Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ezpeleta, J. (1994): *Hacia una nueva gestión en la escuela*. En: ¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre la política educativanacional. Tomo II. México, D.F. FSNTE.
- Fantova, F. (2005): *Manual para la gestión de la intervención social*. Madrid. Ed. CCS
- Fernández, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo XXI

- Fernández, M. (1999): La transformación de la universidad española, en *Revista electrónica interuniversitaria del profesorado*. Vol. 2, nº. 1
- Ferrández, A.; González, A.P.; & Tejada, J. (1998): *Innovación curricular e Investigación en la Educación de personas adultas*. Fondo Formación
- Ferrer, F. (1996): *Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa*. Ginebra. Informe del Bureau International d'Education.
- FNUAP (1995): *Estructura de indicadores seleccionados para evaluar el impacto de los programas de educación en población*, Documento técnico. Nº. 33: Fondo de Población de las Naciones Unidas. http://www.unfpa.org/upload/lib_pub_file/168_filename_t echpaper33_spa.pdf [Consulta: Enero. 2009]
- Font, A. (2004): Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Zaragoza, 2004, v. 18(1), n. 49, abril; p. 79-95
- Font A. (2003): Una experiencia de auto evaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas (PBL). *Revista de la RED-U*, 3(2): 100-112.
- Font A. (2009): *Aprenent Dret per problemes .L'experiència de la Universitat de Barcelona*, en *L'aprenentatge basat en problemes. Eines d'innovació docent en educació Superior*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fullan, M., & Steigelbauer, S. (1991): *The new meaning of educational change*. Chicago. Teacher College Press (citado por Marcelo García, C. (1999): "Formación del Profesorado para el cambio educativo", Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Fullan, M. (1993): *Change forces*. London. Falmers Press.
- Fullan, M. (1994): La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental, *Revista de Educación*, 304, 147-161
- Fullan, M (2001): *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona. Octaedro.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Ed. Octaedro
- Fullan, M. (2008): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro

- Gairin, J., Darder, P. (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos Básicos*. Barcelona. Praxis.
- Gairin, J. (1996): *La organización escolar: Contexto y Texto de actuación*. Madrid. Ed La Muralla.
- Gairin, J. (2006): *La cultura Institucional y la Universidad*. En Tomás, M. (ed.) *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona. Server de Publicacions. Bellaterra. Pp. 9-45
- Garcia, M.J. (2007): *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Universidad Autònoma de Barcelona. Documento policopiado
- Garcia, J.A. (2006): *Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior?*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Garmendia, J. (1990): *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*. Madrid. ESIC editorial.
- Ghilardi, F. (1993): *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona. Gedisa.
- Girard y Koch, (1996): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona. Granica.
- Glaserfeld, E, Von (1984): *Introducción al constructivismo radical*, en Watzlawick, P. (Ed.): *la realidad inventada. ¿Como sabemos lo que creemos saber?* Barcelona. Gedisa
- Glaserfeld, E, Von (1996): *Introduction.Aspects of constructivism* in, TWOMEY, C. (Ed.): *Constructivism.Theory, perspectives and practice*. Teachers Collage. New York. Columbia University. *Globalization”, Proceedings Latin America*.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1998) : *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata
- Gonzalez, M.T., & Escudero, J.M. (1987): *Innovación educativa*. Barcelona. Humanitas
- Goodson, I. F. (2000): *El cambio en el currículum*. . Barcelona. Octaedro
- Gray, J. (2000): *Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experiences*. Research Report, núm. 188. London. Crown Co.
- Greenfield, W. D. (1987): *Moral imagination and interpersonal competence: Antecedents to instructional leadership*. Boston, Allyn & Bacon

- Gronn, P. (2002): Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Güell, I., & Barceló, M. (2001): *¿Por qué el queso atrae a los ratones?* Barcelona. Paidós
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001): *Implementing change patterns, principles and potholes*. Boston. Allyn & Bacon.
- Hannan, D.E (ed.) (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Octaedro-EUB
- Hannan, A.; & Silver, H. (2005): *La innovación en la enseñanza superior: Enseñanza, Aprendizaje y Culturas institucionales*. Madrid. Nancea
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- Hargreaves, A. (1998): *Pushing the boundaries of educational change*. En Hargreaves, A., & otros (ed) *International Handbook of Educational Change*. The Neatherlands. Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (1999): *Schools and the Future: the Key role of Innovation*, in *Innovation Schools*. Centre for Educational Research and Innovation. . Paris. OCDE
- Hargreaves, A. (2001): A capital theory of school effectiveness& improvement. In *British Educational Research Journal*, Vol. 27, N4.
- Hargreaves, A; Lornoa, E; Moore, S., & Manning, S. (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona. Ediciones Octaedro, SL.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006): Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58
- Harvey, L., & Knight, P. (1996): *Transforming Higher Education*. SRHE and Open University Press Imprint General Editor: Heather Eggins
- Harwell, S. (1997): *Project-based learning*. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Havelock R.G., & Huberman A. M. (1980): *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra UNESCO-OIE.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2003): *Metodología de la investigación*. México. McGRAW-HILL Interamericana Editores

- Herriot, R.E., & Gross, N. (1979): *The dynamics of planned educational change, Case studies analysis.* , Berkeley, California .McCutchan.
- Hershey, P., & Blanchard, K. (1977): *Management of organizational behaviour.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hersey, P. (1984): *The Situational Leader.* New York: Warner.
- Hess, G.F., & Friedland, S. (2003): *Techniques for Teaching Law.* Durham.Carolina Academic Press
- Hopkins, D (1985): *School based review for school improvement. A preliminary state of the art.* Leuven. ACCO.
- Howe, W. (1994): *Leadership in educational Administration in The International encyclopedia of education.* 2nd edition. Editors in Chief Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite. Ed. Pergamon
- <http://gclub.ub.es/carpetiki/comunicant> [20-07-2008] en catalán.
- <http://www.ub.es/mercanti/comunicaciocast.pdf> [20-07-2008] en castellano.
- Huberman, A. M. (1973): *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.* París, report of the symposium, European Institute of Education and Social Policy
- Husenman, S. (2003): *Resistencias al cambio.* En Aguilar, J. (coord.) (2003): *La gestión del cambio.* Barcelona .Ariel Management.
- Hutmacher, W. (1999): *Invariants and Change in Schools and Education Systems* in: *Innovation Schools.* Centre for Educational Research and Innovation. Paris. OCDE
- Imbernon, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona. Graó.
- Institut d'Estudis de la Salut (1999) : Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut. *Competències de la professió d'infermeria.* Barcelona
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.a.): *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica.* Consultado en:<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> 26 febrero 2006
- Ion, G. (2007): *Cultura organizativa universitaria y liderazgo. Estudio etnográfico,* en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company.
- Kadel, S. (1999, November 17): *Students to compile county's oral history*. Hood River News. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.gorgenews.com/Archives/HRArch/HR121.htm>
- Kanter, R.M.(1988): When thousand flowers bloom: structural, collective and social conditions for innovation in organization. *Research in Organizational Behaviour*, 10, 169-211.
- Karlin, M., & Viani, N. (2001): *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jacksonsd.k12.or.us/it/ws/pbl/>
- Katz, L.G. (1994): *The project approach* [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368509)
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989): *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kolmos, A. (2004): *Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de pedagogia Aplicada. Educar: num., 33
- Kvale, S. (1.996): *Las entrevistas, Una introducción a la Investigación Cualitativa*. Oaks- California.Thousand
- Leithwood, K.A. (1990): *The principal's role in teacher development*. A Joyce, B. (Ed): *Changing school culture through staff development*. Virginia. ASCD year book
- Leithwood, K. y Musella, D. (1991): *Understanding school System administration*. London. Falmers Press.
- Lewin, K. (1988): *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona. Paidós.
- Libedisnki, M, (2001): *La innovación en la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Lipman M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

- López, J. & Sánchez, M. (2007): *Departments' culture in higher education*. Conferencia en I Seminario Internacional Change of Culture vs. Cultura of Change. Barcelona.
- Lopez, J. Sánchez, M. Y Nicastro, S. (2002): *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Síntesis, Madrid.
- López, J. (2001): *Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos*. Universidad de Sevilla (texto facilitado por el autor).
- López, J., & Sánchez, M. (Dir.) (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla. Repiso.
- Lumsden, L.S. (1994): *Student motivation to learn*. (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Retrieved July 10, 2002, from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370200.html
- Mager, R.F. (1984): *Preparing Instructional Objectives*, Ed. C.A. David S. Lake, Belmont. Disponible en http://www.eduteka.org/ediciones/tema_14.htm
- Martí. E. (1996): *El constructivismo y sus sombras*, en Anuario de psicología. Universidad de Barcelona.
- Martin, N., & Baker, A. (2000): *Linking work and learning toolkit*. Portland, OR: worksystems, inc., & Educational Laboratory.
- Maudsley, G., & Strivens, J. (2000): Promoting professional knowlegde, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical Education*. 34:535-44
- McLabhrainn, I. (2007): *What is a "higher education"?* En I Seminario Internacional Change of Culture vs. Cultura of Change. Barcelona.
- McMillan, J.H. (2005): *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid. Pearson Education.
- McMaster University (2001): *Problem-Based Learning*. <http://www.chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>
- Medina, J.L. (1999): *La Pedagogía del cuidado: Saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Barcelona. Laertes.
- Mercer, N. (1996): *Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula*, en Cell C; Edwars, D. (eds): Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximación al estudio del discurso educacional. Madrid.Fundación Infancia y Aprendizaje

- Mercer, N. (2001): *Palabras y mentes*. Como usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona. Paidós
- Mercer, N. (2008): Changing our minds: a commentary on 'Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education in *Culture Study of Science Education* DOI 10.1007/s11422-008-9099-8
- Merriam-Webster's *Collegiate Encyclopedia*.(2000).Merriam-Webster&Encyclopaedia Britannica eds.
- Minelli, E., Reborá, G., y Turri, M. (2008): *Change Management in universities: a case study of the Polytechnic of Turin*. Paper presented to the 30th Annual EAIR Forum de Copenhagen, Denmark 24 to 27 August
- Mintzberg, H. y otros (1997): El concepto de estrategia. En Mintzberg y otros: *El proceso estratégico*. Concepto, contexto y caos. México. Prentice-Hall Hispanoamericana
- Moesby, E. (2008): *Perspectiva general de la introducción e implementación de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje orientado a proyectos y basado en problemas*, en Araujo, U. Sastre,G. (coords), (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva en la enseñanza en la universidad. Barcelona. Gedisa
- Moliner, M. (1988): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos
- Morales, P., & Landa, V. (2004): Aprendizaje Basado en Problemas. Problem Based Learning. *Teoría*. Vol. 13:145-157
- Moreno, M.G. (1995): Investigación e Innovación Educativa, *Revista la Tarea* N.7 disponible URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós
- Morin, E. (2001): *Tenir el cap clar: per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona. La Campana
- Morin, E. (2001): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A. Cuarta reimpresión. Página Virtual: <http://www.icfes.gov.co/pensa/index.htm>
- Morís, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca. Anaya.

- Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997): *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html>
- Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H.G. (2001): *Problem-based Learning: a student guide*. Groningen. Wolters- Noordhoff
- Moust JHC. (1998): The problem-based education approach at the Maastricht Law School. *The Law Teacher: The International Journal of Legal Education*. 32(1): 5-37.
- Nadelson, L. (2000): *Discourse: Integrating problem solving and project-based learning in high school mathematics*. Northwest Teacher, 1(1), 20. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.nwrel.org/msec/nwteacher/spring2000/textonly/discourse.html>
- McNay, I. (1995): *From the Collegial Academy to Corporate Enterprise; the Changing Cultures of Universities*, in T. Schuller (Ed.). *The Changing University*. Buckingham, Open University: 105-115
- Norman, G.R. y Schimidt, H.G. (1992): The psychological basis of problem-based learning, a review of the evidence. *Academic Medicine*. Vol. 67, No. 9
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidos/MEC.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE) 2000
- Onrubia, J. (2005): *Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir*. En: Coll, Martín, Mauri, Onrubia, Solé y Zabala. *Constructivismo en el aula*. Barcelona. Grao. 15ª. Edición.
- O'Reilly Radar Report (2006). <http://radar.oreilly.com>
- Payne, R. (1990): *The effectiveness of research teams: a review*, in West, M.A., & Farr, J.L. (Eds). *Innovation and creativity at work*. Wiley: Chichester, pp.101-22.
- Parra R., Castañeda E., Camargo M. & Tedesco J. C. (1997): *Innovación escolar y cambio social*. Bogotá. Fundación FES-FRB-COLCIENCIAS.
- Pascual, R., Villa, A. & Auzmendi, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, ICE , Universidad de Deusto - Mensajero.

- Pedraz, A. (2004): *El aprendizaje Basado en Problemas y el espacio europeo de educación superior*. En *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una Herramienta para toda la Vida*. Madrid. Agencia Laín Entralgo (edit.), pp 11-16.
- Pérez, J. (2007): *Avaluació dels aprenentatges en les innovacions docents dels estudis de biologia de la Universitat Pompeu Fabra*, a *Jornades d'avaluació dels aprenentatges a partir de competències*. Girona: La Universitat, 2007 [consulta: 14 juliol 2008]. Disponible a <http://hdl.handle.net/10256/817.978-84-8458-253-3>
- Peters, T. (2003): *El seminario de Tom Peters. Los tiempos de locura requieren de empresas locas*.
- Peters, T., & Austin, N. (1985): *A Passion for Excellence: The Leadership Difference*. New York: Random House.
- Pettigrew, AM, (1985): *The Awakening Giant*. Oxford, Blackwell
- Piaget, J. (1975): *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI
- Piaget, J. (1995): *Psicología y epistemología*. Madrid. Editorial Planeta Agostini.
- Piaget, J. (1999): *Psicología de la inteligencia*. Madrid. Ed. Psique.
- Piaget, J., & Inhelder B. (1984): *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- Ponti, F., & Ferràs, X. (2006): *Pasión por innovar. De la idea al resultado*. EADA Dirección. Ed. Granica
- Popkewitz, T. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid
- Pozo, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ed. Morata.
- Pozo, J. I. (1997): *No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista*, en *Anuario de psicología*. Universidad de Barcelona.
- Prado, J. (2003): *Los nuevos mecanismos relacionales de financiación de la educación universitaria pública: la aplicación del contrato-programa en España*. *Revista de la Educación Superior* Volumen XXXII (2) No. 126 Abril-Junio de 2003.
- Ramsden, P. (1998): *Learning to lead in Higher Education*. Routledge. ISBN 0-415-15199-6

- Reid, K. & otros, (1987): *Towards the effective school*. Oxford. Basil Blackwell.
- Reyes, R. (1998): *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.nwrac.org/pub/hot/native.html>
- Rivas, M. (1983): *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*. Madrid. Universidad Complutense
- Rivas, M. (2000): *Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Robert, J. (2008): Taormina: Interrelating leadership behaviors, organizational socialization, and organizational culture in interrelating leadership behaviours *Leadership & Organization Development Journal* Vol. 29 No. 1pp. 85-102
- Robbins, S. (1987): *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid. Prentice Hall
- Robbins, S. (1996): *Comportamiento organizacional*. México. Prentice Hall
- Roca, N. (1996). *Context grupal i actituds creatives en el procés d'innovació. Estudi de grups de professorat*. Tesi Doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, J.M.; Gil, J. & otros, (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rogers, E.M. (2003): *Diffusion of innovations*. New York. The Free Press, 5th edition..
- Romero, J. (1998): El núcleo ontológico de la teoría social. A propósito del pensamiento de Anthony Giddens, en Biblio 3W, *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 130. Barcelona: Universidad de Barcelona (www.ub.es/geocrit/b3w-130.htm).
- Sánchez E. (1999): *Evaluación del impacto organizacional que ocasiona un proceso de implementación de sistemas de información geográficos*. 1999. Disponible en: <http://gis.esri.com/library/userconf/latinproc99/ponencias/ponencia12.html> 24-06- 2005 [Consultado: 20 de junio del 2009].
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Sánchez-Cortez, E., & SIMO, N. (1993): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. La

- perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso.* Madrid. España, CIDE
- Schein, E.H. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo.* Espulgues de Llobregat. Plaza y Janés.
- Schein, E.H. (1988): *Psicología de la organización.* México. Prentice Hall International.
- Schneckenberg, D. (2007): *Serendipity and the prepared mind - to which degree can we manage innovation?* Conferencia, en I Seminario Internacional, Change of Culture vs. Cultura of Change. Barcelona. 23 marzo 2007.
- Schön, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales.* Barcelona. Paidós.
- Segovia, P. (2007): *Diseño de instrumentos para el estudio de la comunicación interna entre el profesorado universitario mediante el uso de TIC.* Universidad Autònoma de Barcelona. Documento policopiado.
- Seminari de Recerca Educativa (1992): *Investigar para innovar en educació.* Universitat Autònoma de Barcelona. ICE
- Serow, R.C., Van Dyk, P.B.; McComb, E.M.; & Harrold, A.T. (2002) Cultures of undergraduate teaching at research universities. *Higher Education.* 27, n.1, pp.25-37
- Simons, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares.* Madrid: Morata.
- Sirotnik, K. (1994): La escuela como centro del cambio. En: *Revista de Educación,* núm. 304, pp 7-30.
- Spillane, J. (2006): *Distributed leadership.* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sporn, B. (2003): *Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities.* En R.Begg (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice,* 97-107.
- Stake, R.E. (1999): *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata
- Strauss, Al. (1987): *Qualitative analysis for social scientific.* New York. Cambridge University Press.

- Tabatoni, P; Davies, & Barblan, A. (2002): *Strategic Management and Universities' Institutional Development*. The European University Association: Ginebra. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic_Manag_Uni_institutional_Development.1069322397877.pdf. [Consulta 2.9.2008]
- Taylor, S.J., & R. Bogdan. (2000): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tejada, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)* Granada. Ed. Aljibe
- Thomas, J.W. (1998): *Project based learning overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.bie.org/pbl/overview/index.html>
- Timperley, H.S., (2005): Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 395-420
- Tomás, M. y equipo (2008): Informe de la investigación: *Estudio de los procesos de cambio a partir del diagnóstico de la cultura institucional y de las dinámicas de cambio en la universidad*. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I 2005-2008. Universidad Autónoma de Barcelona. Documento policopiado
- Tomás y equipo (2006): *Cambio de cultura organizacional en la Universidad del s. XXI*, en Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización escolar "Políticas de Gestión de las Organizaciones Educativas: Implicaciones para el currículum universitario en el Marco Europeo". Oviedo.
- Tomas, M. (2005): *El cambio de cultura de las universidades catalanas al inicio del siglo XXI*. <http://dewey.uab.es/mtomas>
- Tomàs, M. (coord.) y otros (2007): Conferencia en I Seminario Internacional *Change of Culture vs. Cultura of Change*. Barcelona. 23 marzo 2007.
- Tomas, M., Armengol, C., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M. (2004): La reflexión del profesorado universitario sobre la propia formación: Los seminarios CCUC. En: *Educación*. Núm. 33, pp-113-125. Barcelona. UAB.
- Tomás, M (2003): *La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones* en Gairín, J. y Armengol, C. (Eds): *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Praxis. pág. 255-275

- Turrill, T. (1986): *Change and Innovations*.UK. The Institute of Health Services Management
- Univeritat Pompeu Fabra (2009): Grau Medicina. Consultado en <http://upf.es>
- Vecchi, C., Del Valle, M., García, M., Sardiña, M. (2001): *Guía de la Evaluación de los Estudiantes de la Carrera de Medicina en la Universidad Nacional del Sur*. Bahía Blanca, Argentina
- Vigostsky, I. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Villa, A. (2008): Innovación y cambio en las organizaciones educativas. En, *Innovación y cambio en las organizaciones educativas: V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. , Bilbao. ICE Universidad de Deusto
- Von Krogh, G.; Ichijo, K.; Nonaka, I. (2000): *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford University Press.
- Weick, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9 (part).
- Webster's *New World Dictionary* (1995): MacMillan. USA.
- Weick, K. (2001): *Making Sense of the Organization*. Blackwell: US.
- West, M.A. y Farr, J.L. (1990): *Innovation and creativite at work*. Psychological and Organizational Strategies. Chichester. Wiley
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (1997): *Restructuring Schools, Reconstructing teachers. Responding to change in the primary school*. Open University Press.
- Yacuzzi, E. (2007): *El de estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Disponible en <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/METODOLOGIA%20DE%20INVEST>
- Yin, R.K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. CA.Sage Publications Thousand. Oaks
- Zepke, N. (2007): Leadership, power and activity systems in a higher education context: will distributive leadership serve in an

accountability driven world? *International Journal of Leadership in Education*, 10:3,301-314

A N E X O I

Entrevista a la Directora 1E1

P. ¿Cuándo y por qué aparece el cambio?

R. El origen de la necesidad de un cambio, en principio podríamos decir que en el año 96 empezaron los programas de intercambio Sócrates/Erasmus y a partir de aquí tuvimos conocimiento de otra metodología de enseñanza diferente de la nuestra, que los alumnos eran diferentes a los nuestros, que eran unos alumnos que se cuestionaban más las cosas, que trabajaban por problemas y en algún intercambio de profesor nos explicaban en que consistía la metodología ABP y aquí tenemos la noticia, porqué hasta entonces teníamos una metodología tradicional. Tenemos la noticia pero no tenemos necesidad de cambiar o sea sabemos que hay otras maneras, otra manera de hacer que explican que aportan muchos beneficios pero nosotras no tenemos la necesidad de cambio. La necesidad del cambio yo diría que surge en el año 1999-2000, me parece no equivocarme, si hay alguna cosa después podemos confirmar la fecha. La universidad en una reunión de todas las escuelas adscritas de enfermería a la Autónoma nos plantean que querían evaluar la calidad de las enseñanzas de enfermería en aquellos programas que tenían el sistema de calidad de las universidades catalanas que querían que entrasen a evaluarse las enfermerías de la Autónoma que si estamos interesados, y en aquel momento yo dije que si inmediatamente, o sea doy una respuesta inmediata en la misma reunión que si porqué por la dinámica interna de la escuela y la manera de hacer yo veía que se necesitaba un cambio y vi que de la única manera que se podía hacer un cambio era hacer un análisis de todo lo que había y se hacía, y de la manera que se hacía, o sea que nos proponen entrar en el programa de calidad, de evaluación de la calidad de las enseñanzas y esta evaluación yo la veo como una oportunidad para que se produzca un cambio, bueno yo no se si sabes como funciona todo esto, pero empiezan y se te dan una guía. ***Si es una evaluación interna.*** Tu has de seguir paso por paso, y cada una de las cosas que se han de evaluar, y que paso que se tuvieron que crear comisiones dentro de la escuela, se tuvieron que buscar documentos, papeles tanto de gestión como tema docente, los temarios, objetivos de los temarios, ver los que coincidían, las duplicidades, se tuvo que poner todo sobre la mesa, no? Entrevistas con los ex-alumnos, entrevistas con profesionales del hospital.. y después la evaluación externa que la hace una comisión que se designa y después aquí en todo este proceso si que nos dimos cuenta de los puntos débiles que teníamos y valorar lo que estaban produciendo todo los años que llevábamos haciendo esta docencia y empezar a valorar pros y contras, que podríamos mejorar y aquí es donde empezamos a valorar que hace falta hacer alguna cosa, hace falta innovar algo, empezar a ser punturas en alguna cosa, de otra manera a aportar algo, lo que identificamos es que desde el año 1977 se había puesto en marcha la diplomatura de enfermería y que en cambio el resultado práctico de las asistenciales no había cambiado tanto no?, su manera de pensar, su manera, de hacer, no se había dado tanto cambio como nosotras nos pensábamos que había de dar, y aquí es donde entramos un poco en esta crisis, de la evaluación salimos bastante bien, pero todo y así sobre la mesa vemos las duplicidades de las asignaturas, los objetivos, o sea la duplicidad de los objetivos, y de muchas cosas. ***Y las lagunas por otra parte no?*** Y empezamos a ver todo eso, ***Y aquí está el origen del cambio?*** Bueno yo te explico las cosas que fueron el origen, los programas erasmus, la evaluación y otra de las cuestiones que también vino bien y que básicamente ligó fue que también teníamos un problema de recursos ya que somos una escuela adscrita que tenía una subvención del Instituto Catala de la Salut y figuraba que era una escuela publica pero con un paraguas que no era la Universidad, sino que era el sistema sanitario y claro los recursos

sanitarios básicamente han de ir para el sistema sanitario y claro estábamos en una dinámica que si se tenía que arreglar una planta del hospital o se tenía que comprar algún aparato nuevo, los recursos que iban para la escuela eran los mínimos, los recursos eran los mismos que venían desde hacia 200 años no? Y después vimos la necesidad de hacer un plan estratégico, porqué no habían recursos y decir bueno donde estamos y hacia donde vamos y cual es el futuro de la escuela y se hizo un plan estratégico, cogimos una empresa externa y en este plan estratégico es donde volvemos a estar en una dinámica de ejercicio grupal de reflexión y bueno hicimos un estudio de puntos fuertes y débiles. **Un DAFO**, si un DAFO y de este dafo es de donde surgió la necesidad de ser innovadores de traer esta metodología que estaba funcionando por Europa, que se estaba viendo que era válida y que teníamos que introducirse cambio en el 2000, y este plan estratégico es realmente el origen del cambio, eh! Es decir dijimos que cambiaríamos y a partir de aquí pusimos en marcha una serie de dinámicas de cambio. **O sea que lo del PBL y la innovación del currículo es una de las líneas de actuación de este plan marco o proyecto estratégico de carácter más general.** Es donde se toma la decisión de ser innovadores, de adoptar esta metodología que se hacía en Europa, de empezar a ser más europeos, de decir bueno vamos a hacer un cambio y nos parece que este es un buen cambio.

P. Me gustaría profundizar en dos aspectos, el primero, cual es el papel de la dirección en todo este cambio, es decir este proceso de innovación dentro de este objetivo prioritario de la innovación lo llevabais vosotros como equipo directivo, como dirección, era propio, ya lo llevabais preparado o surgió un poco después..?

R. No, no, a ver el papel de la dirección fue, o sea un activo de dirección que capta la necesidad del cambio y capta la línea hacia donde puede ir este cambio y se lo hace suyo, quiero decir , la gente empezó a hablar del tema, entonces yo como directora que estaba, aún lo estoy pero como directora que tenía que hacer el cambio, pues bueno lo que dije es yo también estoy de acuerdo con esta línea y capto que la gente estaba interesada pues digo adelante no era algo yo cuando entré a la dirección no traía ninguna de idea de esta, sino más bien el análisis de la situación es lo que me llevó que tenía que hacer un cambio **aja, aja.** Como que si introducíamos una serie de elementos como que promovían este tipo de cambio y como este tipo de cambio yo también me sentía implicada como que era un cambio que realmente nos convenía como profesión, fundamentalmente como profesión y fundamentalmente también como para cambiar el tipo de dinámicas que se llevaban en la escuela, que se trabajase más en equipo, que la gente no fuese tan individualista que hubiese más participación en todo ,lo que se estaba haciendo y yo de alguna manera me implico y además me voy a hacer un seminario sobre el ABP sola, aparte del profesorado y en este seminario acabo de reforzar mi posición para dar soporte al cambio. **Aja, aja,** El haber estado en un seminario del ABP me dio, que me dio? El conocimiento y la fuerza porque hubo un momento que se dijo tiremos adelante con el ABP, todas aquellas personas que dijeron ay no yo no se fue la fuerza para decir la dirección dice que esto se tira adelante y si no te gusta ya puedes cambiar de trabajo, pero nosotras continuaremos en esta línea.

P. Y la segunda cuestión que comentaba antes es la importancia o la profundidad del trabajo colaborativo del profesorado en este proceso de cambio ha sido una necesidad desde el primer momento , se ha incorporado como una metodología de trabajo, o ha estado mas un poco mas voluntario, se ha incorporado quien ha querido implicarse más, más,

quien ha querido menos, menos, o sea un poco más este sentido del trabajo colaborativo??

R. Bueno a ver, eso por más que la directora hubiese querido hacer el cambio, eh, no se hace real sino hay una actitud colectiva, a ver el plan estratégico que nos da, un compromiso, en el plan estratégico se trabajaba por comisiones y cuando se llega a los objetivos cuando se llega al final con las propuestas de mejora y las propuestas de futuro todos se comprometen en que una de las propuestas de mejora es cambiar de metodología ABP, entonces en el momento que alguien decía que no quería introducirse sacábamos el plan estratégico, o sea el argumento era decir aquí nos hemos implicado todos, por lo tanto, es nuestro plan estratégico y eso va de cara al futuro. El trabajo desde un principio fue colaborativo, primero porque tuvimos que poner en común todas las asignaturas, todas las materias, porque nuestro modelo es un modelo integrado, y además por competencias, es decir que rompíamos el esquema tradicional por asignaturas y por objetivos de las asignaturas para entrar en los objetivos de las competencias y lo que se hizo fue decirle a cada profesor una vez decididas que competencias se tenían que alcanzar a cada profesor se le dijo, tu mira, de tu asignatura que objetivos crees que encajan con esta competencia después todos tuvieron que seleccionar que objetivos en función de la competencia, por lo tanto a partir de aquí ya empieza un trabajo de todos para este método, y desde el inicio ha sido un trabajo colaborativo, es decir, como en todos los grupos humanos hay personas que ponen más y otras que ponen menos eh, pero no hay nadie que se haya quedado al margen, desde trabaja en comisiones, hacia el método, todos han tenido que implicarse.

P. ¿En que fase diríais que está este proceso de cambio? En fase inicial, de consolidación, de proceso, de revisión?

R. Estamos en una fase consolidada, pero en fase de revisión, o sea ahora en este momento hay una serie de comisiones que trabajan lentamente, no podría decir que rápido, pero que no pasa nada eh, pero que con el paso del tiempo esta lentitud también da más elementos para analizar, lentamente pero no parados, que dan elementos para analizar, que trabajan los elementos que intervienen en este cambio, por ejemplo en todo lo que sería la metodología hay una comisión que trabaja la coherencia entre las diferentes estrategias de aprendizaje y el modelo o la filosofía del modelo, o sea esta sería una comisión que trabaja las diferentes estrategias que hay por ejemplo entre las habilidades clínicas y el modelo y el tipo de evaluación centrada en el estudiante, o sea todo lo que serían las bases filosóficas del modelo, **si, si**. Después hay otra comisión que esta trabajando sobre las situaciones de aprendizaje, validarlas en relación a los objetivos, si las situaciones tienen un redactado que es entendible, si están adecuadas a cada nivel de primero, segundo o tercero con su contenido, porque, por ejemplo, inicialmente en primer curso introducíamos patología, después nos dimos cuenta que los estudiantes de primero debían partir de la normalidad para ir progresando ¡no! **El grado de dificultad**, el grado de dificultad, hay una comisión que esta trabajando esto, después hay otra comisión que está trabajando los objetivos, porque inicialmente habían 200000 objetivos, y eso se debía hacer un cribaje, un cribaje, e ir reduciendo, reduciendo para que sea manejable y además el mismo objetivo hacerlo, por ejemplo puede ser progresivo para los tres cursos académicos ¿no? Y por ejemplo en el primer curso puede ser que el alumno solo llegue a recoger unos datos, en segundo curso a analizar y en el tercero ya puede llegar a hacer una intervención o sea ver una progresión del mismo objetivo, otra comisión esta trabajando todo lo que son los instrumentos de evaluación, como utiliza la gente estos instrumentos de evaluación. Como los esta utilizando, si los ítems son correctos, sino lo son, de

todos los instrumentos que estamos utilizando de evaluación y que más, no sabría que decirte, básicamente en cuanto al método, objetivos de aprendizaje, evaluación y las estrategias de aprendizaje, me parece que nada más, eso en cuanto al método, que todo el mundo esta trabajando en comisiones.

P. ¿Si pidiésemos que pudieses destacar los tres, cuatro factores que consideras que han estado claves para el éxito de esta innovación cuales nos dirías que pueden ser? O sea sin estas dos o tres características, las que significarías, los titulares de la innovación?

R. Me lo has puesto difícil, **O la implicación de la gente, o la autonomía que habéis tenido para desarrollarlo, o el papel decidido de la dirección o los recursos** A ver yo creo que hay multifactores, hombre una parte importante del éxito ha estado la implicación de las personas, de unas cuantas personas que realmente lo han visto como una necesidad y que se han implicado y que no han ahorrado esfuerzos personales y dedicación, un poco ha sido el discurso de decir si hasta ahora teníamos el espejo de la dedicación que era el profesor de universidad y no moverse de aquí pues ahora si ha de haber más dedicación nos hemos abocado también, esto ha sido importante. El papel de la dirección, pues aunque algunas personas dicen que si que el papel de la dirección ha sido importante, evidentemente, si la dirección no hubiese querido no se hubiera hecho el cambio y si en el momento que una persona, mira uno de los éxitos importantes, y este si que creo que ha sido mío personal, es que cuando hicimos la experiencia piloto, si porqué nosotros iniciamos con una experiencia piloto era en el primer curso que se hizo el ABP era solo con los seminarios o practicas de aula con todos los profesores de primero, todos pusieron sobre la mesa los créditos que tenían de las prácticas de aula o seminarios, se que en aspecto universitario se le da otro nombre, entonces con estos créditos hicimos situaciones que entraran objetivos de las diferentes asignaturas y los profesores de primero hicieron de tutor en estas practicas de aula, no me acuerdo cuantas situaciones se trabajaron, pero de lo que era la practica de aula, un tutor de primero estuvo autorizando el aprendizaje en el cual habian objetivos de las otras asignaturas. Bueno pues esto se fue preparando y cuando ya estábamos a punto de implementarlo pues resulta que uno de los profesores se puso enfermo y otro dijo que no quería implicarse, y entonces claro eso peligraba porque era un grupo de 5 y peligraba que si fallaban 2 eso pudiese hacerse y entonces me apunté yo, dijo ningún problema, yo lo asumo y yo haré de tutora en esta experiencia, y pienso que eso fue importante, el hecho que yo me pusiera, **que te arremangaras y la gente viera**, eso me dio una experiencia y un conocimiento de lo que estábamos tratando no!!, al ser yo tutora en muchos momentos de discusión me pude implicar no desde la dirección sino como persona de a pie, este si que fue un hecho importante el que viese como una oportunidad el hecho de meterme yo. Otra ha sido la posibilidad y el esfuerzo que hemos tenido de tener una persona ajena y experta que nos tutelase, y este si que era un factor de éxito, el hecho del que el Dr. Branda estuviese detrás de todo esto ha sido un factor de éxito, hemos tenido una persona que ha sido un referente, que ha sido una persona que lo implementó en la McMaster y que hemos tenido esta suerte, también hemos de decir no, no que ha sido una decisión de la dirección también he de decir que si yo estuve en un seminario con el Dr. Branda y aquí aun no se había empezado nada y en el seminario ya le dije ey!! hemos de contar contigo y ha partir de ahí empezaron los contactos con el, o sea que empezamos la experiencia piloto con los contactos con el, que era con el que yo me iba cartearo y nos iba diciendo lo que debíamos hacer en cada momento ,no, para preparar la experiencia, yo creo que eso ha sido

importantísimo. Que nosotras también de alguna manera hemos llevado el sello Branda, a nivel de la gente que ha ido conectando, **después no**, claro y decirte no es un grupito de personas que ellas solas se han tirado a la piscina sino que detrás tenían porque cuando llego el Dr. Branda a Barcelona venia destinado, la OMS lo había destinado a Europa, que en aquellos momentos la sede estaba en Barcelona, y venia destinado para la formación de profesionales de la salud desde la OMS, no, por el tema de formación, claro yo escribí una carta a la directora que había de la OMS en aquellos momentos destinada a Europa pidiéndole la colaboración del Branda y nos la concedieron, como colaborador desde la OMS, o sea aquellas cosas que tienes suerte en la vida, que digo yo, que tienes suerte, pero este ha sido un elemento importantísimo, yo creo que esto ha sido la llave del éxito, y el éxito ha sido trabajar, trabajar, y trabajar, y no dejarlo, eh!.

P. ¿Cuándo se identificó, cuando se diseñó en el primer momento el cambio que fases principales o que, si que fases o procesos básicos pensasteis, sobre temas de gestión, o que grupos de trabajo fundamentalmente. No te entiendo. ¿Si cuando se pensó inicialmente sobre el origen del proceso de cambio, exactamente que líneas o que fases del proceso de cambio recuerdas que identificasteis, una primera fase de maduración, de formación o de difusión?

R. No haber, lo primero que hicimos, fue decidir que aprendíamos haciendo, **que aprendíamos haciendo**, o sea que nuestro aprendizaje del cambio seria haciendo el cambio, no seria una preparación previa, porque si por la experiencia se identificaba que si primero aprendíamos, empezamos a divagar y divagar a dar vueltas y dar vueltas y no tiramos adelante, no, o sea la primera decisión fue aprender haciendo, **innovar, innovando innovando, no**, exacto pasamos una etapa de aprendizaje con el Dr. Branda yo diría que fueron unas 60 horas de aprendizaje como profesores en relación a lo que íbamos hacer y los profesores de primero aquellos que hicieron la experiencia piloto tuvieron todo un verano, que tuvimos una persona, que venia como colaboradora que ayudaba a buscar los objetivos, a hacer las situaciones, y todo eso, y el Dr. Branda que le enviábamos las situaciones y nos las corregía, considero que fue haciendo, haciendo total, sin formación, solo con teoría de lo que era el ABP, y a partir de este grupo se hizo toda la formación de unas 60 horas para hacer de tutores, como profesores, pero haciéndolo, quiero decir, aprendíamos y trabajábamos a la vez haciendo ABP. Eso seria la primera cosa que se hizo, la otra cosa que se trabajo mucho fue la estructura física de la escuela, o sea la adecuación de los recursos, porque claro la escuela tenia las características, **que eran necesarias en aquel momento**, entonces se tuvo que pensar como con lo que teníamos se podían mejorar los recursos, bueno fue gestionar a través de la gerencia y el tema de mantenimiento hacer paredes de pladur, dividir aulas, adecuar las aulas, el tema de recursos era importante para poder dar salida y mas adelante poder adecuar donde estamos ahora, porqué, porque este es el otro tema para que tuviese éxito teníamos que se competitivos con el espacio físico, tener una imagen que el cambio fuese coherente, se visualizase, yo creo que esta fue otra cuestión importante.

P. ¿Todos estos recursos fueron específicos, añadidos, los tuvisteis que pedir?

R. No, se tuvo que hacer un cambio de la escuela en cuanto a ingresos. O sea una decisión que se tuvo que tomar porque como no habia recursos y por eso se tuvo que hacer el plan estratégico, fue el pasar de ser una escuela pública a ser

una escuela privada, o sea sin cambiar su dependencia del Intutut Catala de la Salut se miró a ver si legalmente se podía hacer de aplicar unas cuotas privadas a los estudiantes y se pudo hacer porque de hecho lo que es pública es la asistencia , de hecho la docencia no, y así los estudiantes pagan una cuota privada y de esta cuota privada es de lo que se ha podido hacer el cambio físico de la escuela.

P. ¿Alguna otra fase porque hemos hablado de la formación, de la adecuación del espacio físico, de la experiencia piloto de los de primero, alguna otra cosa que quisieras nombrar?

R. Pues no se que decirte

P. ¿En este proceso inicial del cambio, hicisteis difusión de alguna manera interna o externa y si lo hicisteis era más para convencer o para explicar o para tener un poco de feedback?

R. A ver había diferentes cuestiones, por un lado, teníamos que hacer difusión en el entorno donde nuestros estudiantes van a hacer prácticas, porque de alguna manera la gente dice haber que hacen estos y los estudiantes hablan y explican, **no hacemos clase no**, por eso, después porque a lo mejor los estudiantes que al ir a la práctica cambiaban sus características eran más inquisidores, más de preguntar ¿y eso porque lo hacéis? O sea que lo cuestionasen más todo. Lo primero que hicimos fue un artículo que se publicó en la revista Vall d'Hebron se hizo de aquí en la escuela y una entrevista que se le hizo al Dr. Branda, ahora cuando acabamos si no lo tienes te lo doy, para explicar que la escuela hacia un cambio de metodología, una difusión hacia la universidad autónoma, porque claro les habíamos de explicar de que iba el cambio, como lo veían y la autónoma respondió muy bien tanto el gerente de la autónoma que fue al primero que se lo explicamos como después al rector lo vieron como una oportunidad, una experiencia nueva, y una oportunidad también de aprender la Universidad de una experiencia diferente que ellos ya conocían que era clave lo del espacio europeo que aun no estaba en marcha pero se estaba moviendo, no, y hicimos un informe hacia la universidad, un informe hacia la gerencia del hospital, este artículo de la revista y entonces nos presentamos enseguida de la experiencia piloto a unas jornadas de enfermeras docentes de toda España y presentamos la experiencia piloto en estas jornadas y yo pienso que esto fue lo básico que hicimos, para la difusión inicial y ahora si me olvido alguna cosa, ah, hicimos también aparte de este articulo reuniones con todas las supervisoras del hospital Vall d'Hebron para explicarles el método que lo conociesen, supiesen de que iba.

P. Posteriormente ha habido medidas de formación, aparte de esta inicial que comentabas que habías hecho tú, y después de esta formativa de 60 horas.

R. Bueno, a ver, nosotros hemos continuado haciendo acciones formativas, porque el análisis que se esta haciendo como tutores, la metodología de evaluación, esto ha continuado porque nosotros establecimos no se si inmediatamente, pero bueno desde que empezamos en primero, la primera promoción completa destinábamos una mañana a la semana para reuniones de escuela, que es el viernes por la mañana que eso es como sagrado entre comillas, y son reuniones de discusión formativas y puntualmente viene el Dr. Branda y hacemos plenarios con los profesores colaboradores porque hemos ido formando profesores que no son titulares para que puedan colaborar como

tutores y se han continuado haciendo cursos de formación como tutores, ahora mismo estamos haciendo uno, estamos en la mitad de uno de formación de tutores para contar con una cantidad de personas que puedan hacer de tutores con la metodología ABP, se ha ido haciendo una formación continuada, se hace cada año.

P. El cambio este en relación al ABP esta o se ha generalizado a toda la escuela, quiero decir, todos siguen esta metodología.

R. si, si, es la única, **no hay otra...**, o sea la escuela tiene un modelo docente por competencias, con objetivos relacionados con estas competencias y con diferentes estrategias, pero todo ha de ir **ligado** con esta visión. Entonces estaría los conocimientos que se trabajan con el ABP, lo que sería los conocimientos, hay un gran bloque de programas de habilidades, en el cual hay habilidades de búsqueda de información y lectura crítica y de investigación, habilidades clínicas y comunicativas que se dan a lo largo de los tres cursos, pero todo está ligado, no hay, incluso las optativas en las que ha costado un poco más introducir la metodología, pues ya hay muchas optativas **que están en esta línea de alguna manera**, a los estudiantes se les da una situación y los estudiantes van y buscan y lo discuten todos en clase hay una cosa de este tipo.

P. En que momento pasáis de esta experiencia piloto a la generalización, cuanto tiempo pasa y como lo acabáis de articular.

R. La primera vez fue la experiencia piloto con los estudiantes de primero, **si que es este fondo común de créditos que tu te implicas**, si al año siguiente eso me parece que fue el año 2001-2002, **bueno es igual**, a ver si nos salen las cuentas al final, esos estudiantes acabaron la carrera haciendo la experiencia piloto, o sea ellos continuaron con la experiencia piloto, eso fue en primero, en segundo y en tercero, o sea en segundo también pusieron todos los seminarios **y a tercero** pero mientras tanto en el 2002, bueno el siguiente curso que empezaba primero, **si 2002-2003**, ya veremos si nos salen las cuentas Empezamos con todo integrado, nosotros con la experiencia del primer año, **bueno pero estos hicieron el primero, el segundo y el tercero**, pero ahora aquí tenemos la experiencia de estos, **de los de primero** y con la experiencia de estos decidimos que la siguiente promoción, ah en el 2002-03, estos harán todo integrado, **un proceso bastante acelerado en el tiempo, quiero decir, en un año mientras en este año 2001-02 hacéis la experimentación ya preparáis que al año siguiente**, hacerlo todo integrado, vale, estos acaban en el 2004-05 la primera promoción completamente con ABP, **claro, 2002-03,04, y 05 si, si, y al 2005-06** ya sale la segunda con ABP y ahora saldrá la tercera de ABP,

P. Quiero decir que es un proceso madurado en un cierto tiempo, pero después la aplicación, la ejecución es relativamente rápida

R. O sea una vez vimos que esto nos gustaba, nos iba bien de alguna manera aquellos miedos que la gente tenía, si irá bien, si seremos capaces, este año nos fue muy bien para perder los miedos y para formarnos y a partir de este curso académico, solo lo hacen los de primero todavía, pero a los otros les va bien, **colaborando**, los otros también colaboraban

P. Estamos hablando de una escuela que tiene cuantos profesores aquí?

R. 14 a dedicación plena y después tenemos en total 22 tutores. Con 22 tutores sale el programa porque, a ver si te explico bien como funciona, en el primer curso hay 11 tutores, de estos 11, uno es un colaborador, o sea 10 que están trabajando en el primer curso, en el segundo curso hay 11 más, pero de estos si piensas que 10 están ocupados en primero de estos 11, 7 son colaboradores, no?, **si si**, porque somos 14 a ver si salen. Y entonces en tercero son estos mismos, porque la secuencia con la que nosotros funcionamos es que primer curso tiene tres unidades de ABP, vale, esto es primero, y segundo curso tiene una unidad ABP aquí, una de prácticas más grande aquí y otra de ABP aquí. Y tercer curso tiene practicas clínicas aquí, ABP aquí y después otra vez práctica clínica, que pasa que estos tutores hacen esto (le muestra el esquema de la programación. Anexo IV) , entonces que hemos procurado que aquí (primero) el máximo sean titulares de la escuela ya que son las bases, y luego aquí tenemos 10, más un colaborador, **un externo ,un asociado para entendernos**, si lo que sería un asociado, si entonces aquí tenemos 4 porque somos 14, aquí tenemos 4, aquí 4 y aquí 4, son los mismos 4 más o menos porque a veces la directora, yo, este año solo he hecho aquí y aquí (sigue mostrando la programación). **A esto le dices unidad de PBL, le has dicho así, y aquí se trabaja un caso para entendernos**, no, no aquí se trabajan 7 casos, en cada unidad según la temporalidad que tiene se trabajan 7 ó 6 ó 5, **si, si, si**, 6 casos diferentes. Los de primero tienen más que nadie y aquí que pasa, quiero decirte que los tutores van cambiando, aquí los que han estado con los grupos, aquí van cambiando, son los mismos tutores pero van cambiando de grupo y los grupos también cambian entre si. **¿Y el profesor siempre tiene el mismo caso? No, el mismo problema y de un año para otro.** Aquí hay una cartera de problemas, pero aquí hay otra (muestra unidades de la programación) aquí trabaja unos problemas y aquí otros diferentes, **ya, ya**, entonces tu has estado aquí de tutor con un grupo y has hecho 7 problemas, de esta cartera, y cuando pases aquí harás lo que te toquen, **escoges 6 de esta cartera**, bueno te los dan, después los alumnos van trabajando. **Eso es por ejemplo el curso 2005-06 y en el 2006-07 yo que vuelvo a ser profe de aquí vuelvo a tener la misma cartera de problemas?** No, no ahora estamos trabajando precisamente en este tema que es una base de datos, en la que sea la base de datos de las situaciones problemáticas y lo que yo intento, ahora estamos trabajando en eso, es que por ejemplo si este año tenemos que preparar para todo este bloque 50 problemas diferentes, que más o menos es lo que entra en juego, 50 problemas diferentes, que estos no vuelvan a entrar hasta dentro de dos años o tres, **aja** o sea, lo ideal, es que el año próximo entre 50 diferentes, estos serian los A, y estos los B, y estos no vuelvan a entrar, **si, si por lo menos hasta que la promoción haya acabado**, si mas o menos, bueno no porque tampoco es tan importante porque las situaciones de primero se vuelvan a trabajar aquí porque los estudiantes de tercero están en practicas y no colaboran con los de primero, para darles pistas por decirlo de alguna manera, **ya, ya, ya**, yo haría así, y lo que es más comprometido es mientras estén los de segundo, que están más dentro de la escuela, pero cuando ya son los de tercero ya hay más distancia. **Las prácticas son las que se hacen**, a primaria, al hospital, y en el sociosanitario, **muy bien**.

P. **En general las personas que han promovido este cambio, en base a que lo han hecho, o como se caracterizan, son personas que han querido un proceso de innovación de la escuela, o son personas que han querido cambiar la situación en concreto de sus estudiantes, que es lo que ha movido a las personas, no a la dirección como estrategia, son los valores, que han movido a las personas a desarrollar eso?**

R. No sabría decirte individualmente, no, yo como grupo creo que hubo un momento en que había como una necesidad de tener una identidad propia. O sea diferenciarnos en algo, **dentro de la autónoma, dentro de las escuelas de enfermería**, dentro de la enfermería, para decirlo de alguna manera, dentro de lo que eran las escuelas, la enfermería en general, de ser algo diferente y tener identidad propia, yo pienso que hubo mucho de este factor. **Esto está claro que después ha sido un elemento que ha llegado a ser así en relación a las escuelas.** Pero tu ya sabes que la lectura de todo esto es un poco extraña, porque tu quieres identificarte pero al mismo tiempo cualquier cosa que sale de lo normal tiene un handicap de exposición, **si mira estas donde van, que se piensan, al final para enfermeras no**, No, no a ver que nos encontramos, que encontrar un grupo que este mas o menos cohesionado, que no quiere decir que no seamos muy diferentes y que no hayan habido muchas batallas y diferencias dentro, pero que este dispuesto a una aventura como esta es muy difícil y dentro de la universidad más, o sea que vamos a muchos lugares y muchas universidades y todo el mundo si, si, es fantástico, nos gusta mucho, porque además hemos tenido la suerte, no se si esto en algún lugar lo tienes que registrar que ha estado también una oportunidad el Espacio Europeo, o sea la gente ve que se ha de hacer un cambio y nosotros estamos en esta línea de cambio, el protagonista el estudiante, centrado en el estudiante, grupos pequeños, no, quiero decir que hay una serie de elementos que están jugando a favor de lo que estamos haciendo y claro en muchos sitios nos están llamando porque ven que nosotros ya lo tenemos hecho, **como pioneras**, como algo que ellos tendrán que de alguna manera adecuarse, pero que lo ven con mucha dificultad, con mucha dificultad porque o bien están con una dinámica como universidad que la gente da su clase y se va y no se quiere complicar más, **claro, claro**, o que son grupos pequeños y tienen un modelo que no, antes me has hecho una pregunta que no la hemos cerrado, y si el hecho de ser una escuela adscrita, ha sido una oportunidad, el hecho de tener independencia económica y de gestión y de tener profesores colaboradores y si uno te dice eso no me gusta y me voy, se va y no pasa nada, buscamos otro que le guste y es una oportunidad, pero si son profesores de la universidad no puedes decir, no?, en cambio yo creo, por mi, que ha sido una gran oportunidad, nos ha dado una gran libertad de acción que a lo mejor no nos la hubiera dado otra situación.

P. Por lo tanto creo que se van perfilando dos aspectos importantes, por un lado toda la decisión de la dirección con el soporte externo, con el no se que ,pero un liderazgo claro, clarificador, visionario sobre este tema, otro elemento que creo, lo digo para yo también irme aclarando, otro aspecto es todo el tema contextual del momento aquel del ABP, del espacio europeo, y después todo el aspecto aquel de la implicación desde dentro del poder trabajar y motivar, porque la gente que se ponía un poco, digamos, resistente como se trabajaba eso, o no había así una resistencia?

R. Había resistencia de personas que por sus características necesitan tiempo, claro hay personas que son más aventureras o más decididas, más arriesgadas, y otras personas que necesitan mucha reflexión y estar muy seguras de lo que hacen, necesitan mucha seguridad, entonces las personas que no necesitan mucha seguridad y que querían tiempo para prepararse para trabajar, yo te diría que así muy declaradas habían como tres personas, **de las 14 no?** Si, y yo te he de decir que las tres personas entraron perfectamente, quiero decir claro, la oportunidad de tener un Dr. Branda que era capaz de, una persona mayor con una gran experiencia de haber trabajado con muchos grupos, de ayudar a hacer cambios en muchos lugares, una persona recurso que en ese sentido ayudó

muchísimo, desde la perspectiva de la dirección ayudo también muchísimo decir la cosas muy claras, es decir la escuela mediante el plan estratégico ha decidido que teníamos que hacer un cambio y de tirar para aquí, pues ahora tenemos la oportunidad de hacerlo, tiremos adelante y seamos valientes, no? Yo en este sentido, claro, la gente que está en esta escuela si hubiera estado en la universidad con una plaza de universidad pues no hubiera sido posible, pero la gente que está en esta escuela es de la plantilla del hospital y en muchos momentos se tuvo que utilizar este argumento, o sea claro, si se decide un cambio y alguien no esta de acuerdo, no hay ningún problema tiene una plaza de enfermera en el hospital para ir a trabajar, o sea que si había alguien que ofrecía resistencia. **Claro eso es un argumento de presión o de dirección muy importante.** Pero se tenía que hacer, lo habíamos decidido y lo teníamos que tirar adelante. **¿Ahora no se si toca esto, pero habriais llegado a esa circunstancia? De llegar a ese extremo de decir, bueno yo diréis lo que queráis pero no yo no.¿ No ha pasado, no?** No, no ha pasado, lo que no ha pasado no te lo puedo contestar, jajá jajá,

P. Ya hemos trabajado el último bloque, el tema del financiamiento también lo hemos comentado un poco, pero si quieres, el tema del financiamiento, del proceso de innovación sería el último bloque.

R. Bueno el tema del financiamiento es un poco complejo, porque bueno hemos tenido las cuotas de los estudiantes que nos han servido para pagar la obra y tenemos el problema de que hemos gastado más en profesores colaboradores, pero de alguna manera en las reuniones de Patronato se ha justificado que cualquier cambio de calidad implica más recursos y se ha de aceptar, y se ha aceptado, tampoco ha sido tanto porque teníamos muchos profesores colaboradores a horas ¿no? Que venían 1 ó dos horas a no se qué, otros a no se cuantos, **y era más fácil**, quiero decir, no se, si que es más caro porque las tutorías y eso, pero no hemos tenido, no se, pues la suerte de estar en una institución como la que estamos, y como ha sido un tema innovar, nos han dado un premio del Colegio de Enfermería y ahora la publicación del libro, ha sido algo que se ha ido visualizando y pienso que la institución también se ha beneficiado de eso, ¿no? De tener un producto estrella, **claro, claro**, que es la escuela de enfermería, que tiene prestigio y están haciendo una cosa que no hace nadie más. Eso ha hecho que también en ese sentido no se nos haya apretado mucho en la cosa económica ¿no? También hay la expectativa de que en el momento que se acabe de pagar toda la hipoteca de las obras, todos estos recursos repercutirán en la institución, quiero decir, **claro es como una inversión**, de profesores que tienen ahora, pues a lo mejor de esos 22 tutores, claro, consumen muchas horas en este tinglado, claro en el momento en que no se tengan que pagar las obras todos aquellos dineros vendrán para aquí, para pagar estos profesores, **claro entonces la institución no tendrá que**, yo pienso que ellos lo han visto como un elemento de calidad y nos han respetado todo el cambio en este sentido.

P. Esta estructura superior a la escuela, este Patronato de quien hablas es un mix entre el Institut Catalá y la autónoma, por lo tanto con dos interlocutores que por dos motivos seguramente pero ven interesante todo este

R. Exacto, es que toda la representación que hemos tenido de la autónoma en el Patronato siempre valoran muy bien todo este cambio que estamos haciendo. **Seguramente claro, y que la parte académica de toda esta estructura apoye la innovación curricular y académica pues también es importante** aja, aja,

P. Muy bien, ahora desde esta perspectiva la valoración global que haces ahora que se acaba el curso que se acaba incluso creo lo que comentabas antes, que aun soy directora, y lo dejas pronto o , si el sábado salió la convocatoria de la plaza de la nueva directora, y has estado desde, desde hace 10 años, 10 años, o sea en estos 10 años una parte importante de empecé en el curso 96-97 y 4 años después empezáis con todo este tema a aplicar en el año 2001 la experimentación y por lo tanto es un mandato vinculado a un proceso de innovación ¿no? Una dirección innovadora, así un poco ya para cerrar sería eso.

R. A ver cuando yo aterricé en la escuela era, no lo voy a decir, porqué vas a grabar lo que pienso, pero era evidente que se tenía que hacer algo que hacia falta un cambio, eh, como grupo hacia falta hacer algo, se tenía que hacer algo importante,

P. Aquello que se tenía que hacer y esto que se ha hecho cual es el grado de satisfacción que tienes o como lo valoras?

R. Nunca me lo hubiera imaginado, o sea no me hubiera imaginado que el cambio pudiese ser un cambio surgido y generado desde la propia gente, o sea, para mí la gracia de este cambio no está a veces has hablado desde la dirección visión, visionaria, mi visión surgió en el día a día, no es que yo viniera, **con la idea puesta**, con la idea puesta en un proyecto, porque soy visionaria de ir hacia aquí, de acuerdo que soy muy receptiva oí y que el primer discurso que se hizo, yo me lo fui a buscar el libro de Delors y hacia donde iba Europa, hice búsquedas de lo que era el ABP, a ver, mi visión surgió con la información, no se que decirte, con la información de cómo estábamos y que posibilidades habían,¿no? En el momento que leí la evaluación interna de las enseñanzas de la autónoma, porque vi. que cualquier puesto sobre la mesa nos tenía que llevar a algo, no sabía el que yo, yo no tenía una visión de algo, yo veía la necesidad, ahora el qué, el como, y el cuando, no tenía ni idea de cómo se tenía que hacer.

P. Has ido arriesgando, un poco, sí, bueno un poco si, claro, claro, aquí hay una parte que es la parte personal que cada uno se pone en el lugar ¿no? Bueno pero lo que estas diciendo hay un riesgo, un riesgo personal y una apuesta por una línea.

R. A ver yo vengo a la escuela porque la docencia me gusta y porque tenía una historia de docente yo había estado en la escuela de la universidad de Barcelona y tenía una historia docente, yo me había dedicado muchos años a la gestión y vuelvo a la docencia porque veo una oportunidad, porque lo que estaba haciendo ya llevaba muchos años haciéndolo y digo va tira para aquí y a ver que haces, pero sin una idea fija de lo que se tenía que hacer, yo no venia de otro lugar de docencia y tenía una idea de cuando vaya a un lugar haré eso, no, no, aterrizo en la escuela veo lo que se está haciendo y hay muchas cosas que no me gustan y no se como lo haré ¿no? Y estoy buscando y buscando **¿como apareció esto?**, apareció **y muy bien ¿no?****P. Bueno si quieres añadir algún aspecto, yo creo que hemos trabajado los 7 tópicos que traía preparados.**

R. No darte las gracias y pedirte la información, porqué así si escribo mis memorias, **y tanto**, me irá bien este repaso que hemos hecho, ¿no? **Y tanto**

A N E X O II

Entrevista a la Jefe de Estudios: 1E2

P. Bien para aclararnos es que trabajaremos, el tema, a ver, las preguntas están enfocadas al tema de la innovación, del PBL, al nuevo sistema de trabajo que estáis haciendo aquí en la escuela universitaria. Cuando y porqué aparece este cambio de planteamiento de modelo tradicional asignaturista a este basado en el PBL?

R. Aparece podríamos decir que al finales del último siglo, podríamos decir, en el 99 en el 2000, bueno ahora la fecha exacta no, **bueno más o menos**, esta recogida en el libro, bueno tuvimos la evaluación de la titulación. Dentro de la autónoma se plantearon tener la evaluación de los estudios de enfermería por un lado, por otro, los contactos con el norte de Europa a través del programa Sócrates/Erasmus supimos que habían otras maneras de impartir docencia, también el formar parte de un grupo de escuelas europeas que se encontraban para ver los estudios de enfermería, para donde tendrían que ir, por lo tanto este intercambio con el profesorado Sócrates/Erasmus, el hecho de que la escuela tenía un proyecto de que se tenían que hacer obras, y no se hacían, el hecho de tener un plan estratégico, fue un seguido de circunstancias que se dieron y ver que las cosas estaban cambiando en nuestro entorno social y de que los medios de información y comunicación cada vez llevaban mucha más información a los alumnos y estábamos viendo que la clase magistral, cuesta mucho, cuesta mucho mantener la atención de los alumnos, que aquello fuera estimulante y también los docentes teníamos ganas de un cambio, fueron muchas las confluencias que se dieron para hacer las cosas diferentes, como conocíamos, queríamos hacer las cosas diferentes y como conocíamos otras experiencias, todo esto hizo que nos convenciésemos, que nos animásemos a que fuera el Aprendizaje Basado en Problemas, podría haber sido otro, pues también, pero entonces por esas fechas no se hablaba de la convergencia europea y de Bolonia no se había dado todavía, pero si lo de Bolonia había recogido todas estas tendencias , nuestro espejo era hacia allá, no hacia el sur, era mirar hacia Europa.

P. Entonces hablabas de un plan estratégico y dentro de este plan estratégico más general estaba el tema del PBL, de la innovación

R. Estaba que queríamos, o sea que ¿queríamos ser como escuela?, pues queríamos ser una escuela puntera, como conocíamos estas experiencias, pues queríamos ser como las escuelas suecas, como las experiencias que conocíamos, tu que quieres ser, **si de mayor jaja, jaja**, de mayor, nos veíamos los puntos fuertes, los puntos débiles, de mejora, pues que nos gustaría, que nos gustaría, yo siempre explico que era como la carta a los reyes, pues que me traigan eso, que me traigan aquello, después cuando te dicen si, si, te lo han traído te asustas, pero de entrada fue un cambio que nació, y fue porque todos pudimos verbalizarlo, no ahora la dirección decide, sino ey que queremos ser, pues todos lo pudimos verbalizar, el hecho de hablar se recogió en este plan estratégico y quedo registrado ¿no? queríamos ser una escuela puntera, queríamos un cambio de metodología, y lo pudimos realizar.

P. Y en esta configuración, en esta carta a los reyes, que papel jugaba la dirección,

R. Hombre que la dirección estaba a favor, porque si no la dirección estaba a favor, era muy favorable, además en aquel momento Rosa M. había tenido contactos, había hecho un seminario, no se si te lo ha dicho en la entrevista, se hizo un seminario en el Intitut d'Estudis de la Salut sobre el PBL, el aprendizaje basado en problemas, ella fue y quedó encantada, jugó estar a favor, sin tener

que hacer mucho proselitismo porque ya lo conocíamos, pues si alguna persona tenía miedo o se dio la circunstancia de que alguien dijera yo quiero esperar un poco más, pues si ella respeto el tiempo, pero dijo yo me pongo, no dijo, ah muy bien pues no somos muchos, yo creo que fue una posición muy preactiva pero sin que se notase que era una imposición sino que era algo que había nacido de todos los docentes, que en definitiva somos 14 que tampoco...

P. Por lo tanto no fue un proyecto iniciado desde la dirección que tuvo que convencer sino que un poco la dirección...

R. O sea convencidos, ya lo estábamos, ¿la dirección que tuvo que hacer?, tuvo que hacer un proyecto **recoger...** para ir a la universidad, a ver después de aquí ey, ey, ey, lo tenemos que presentar a la universidad y tenemos que estar de acuerdo, somos una escuela adscrita pero se tenía que presentar, ver como lo haríamos, enseguida lo vieron con muy buenos ojos. Una vez decidido se empezó con una experiencia piloto para ver como podían ir un seguido de enseñanzas que se daban en practica de aula, pues ver como se podría dar eso, para ensayarlo, y un vez visto que en primer curso nos va muy bien pues ya presentar el proyecto y ponerlo en marcha, bueno el proyecto también para familiarizarnos y acabarnos de convencer, para formarnos y ..

P. Si tuviésemos que poner unas cuantas etiquetas a este cambio. ¿Cómo se caracterizaría? Con slogan, con frases, es de ámbito general, es un cambio solo de recursos, metodológico, como sería este cambio

R. Es un cambio profundo , **de cultura y todo**, y tanto , de cultura, de docencia, del profesorado, lo tenemos escrito, si, si, aja, un cambio de raíz si, si, y estoy segura que no nos lo imaginábamos cuando nos no propusimos, no creo que fuésemos conscientes de todo lo que ha aparecido, si era un cambio, pero es que ha comportado muchos cambios, en la manera de evaluar, en la manera de impartir la docencia, es decir, todo, todo, y dificultades que aun estamos teniendo porque es un cambio de raíz, a nivel administrativo, a la hora de pasar las notas, el plan docente, a la hora de tener una evaluación cualitativa que la tenemos que pasar a cuantitativa, ya que era un requisito de la universidad, de que las notas salieran por asignaturas.

P. Y en proceso este de cambio, de cultura real y profundo, todos han tenido que cambiar, o sea los alumnos, el profesorado, la administración, quiero decir todo el mundo ha tenido que cambiar el chip, porque los alumnos también han tenido que adaptarse a este nuevo sistema

R. Todo el mundo ha tenido que desaprender, **primero, una primera parte desaprenden.** Todos hemos tenido que cambiar y la organización, las secretarias, todos, ahora como no se hace de hoy para mañana, es todo un proceso yo diría que hay aspectos que todavía estamos en ello

P. ¿Y en que fase del proceso estáis ahora?

R. Hombre yo diría que implantado está y ahora estamos en el proceso de revisión constante de todo lo que estamos haciendo, desde el 2002 hasta lo que sería la titulación han pasado 5 años está ahora a punto de salir la tercera promoción y hasta ahora aunque quedaban cosas que a lo mejor las hubiéramos cambiado, nos hemos querido dar un tiempo que tuviesen bastante solidez de haberlo puesto en marcha porque no podíamos hacer una cosa y al

año siguiente cambiarla ¿no? Han pasado tres promociones y estamos revisando, revisando, estamos revisando las situaciones, la manera de hacer el examen, yo pienso que ahora lo tenemos todos más interiorizado, piensa que no empezamos todos a la vez, al empezar por cursos académicos, es decir cuando llegó a los profesores de tercero que se estaban incorporando, a pesar de que todo lo hacíamos en común en sesiones plenarias de todo el profesorado, pero no es lo mismo, sentirlo, **que tenerlo al aula**, y cuando llegaban a los de tercero pues los de primero ya llevaban dos años era el tercer año de experiencia, podríamos decir que primero es un curso mucho más revisado, más consolidado ¿no? También hay más unidades de ABP a primero que a tercero, y más práctica a tercero que a primero.

P. En este proceso de cambio, de reflexión sobre el cambio que se ha hecho. Cual es la importancia que le habéis dado al trabajo colaborativo del profesor, es decir, el hecho de trabajar conjuntamente, colaborativamente en este proceso..

R. Para mi es lo que tiene más importancia ,pero es lo más difícil que se vea, el trabajo colaborativo es una de las riquezas del ABP, el alumno, evidentemente tiene sus repercusiones en el aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida, a aprender de la misma manera que después tendrá en los problemas de la vida laboral, pero como docentes aprender a trabajar en conjunto y a aprender a trabajar, el aprender de los otros, eso cuesta porque la cultura no estaba, la cultura en la metodología tradicional es muy individualista, **mucho mucho**, mucho, y entonces el trabajo entre docentes cuesta, cuesta, yo me he dado cuenta que los docentes tenemos unas características muy especiales, pero yo diría que el método nos ha ayudado, el propio método nos ha ayudado, nos ha ayudado a nosotros, **a entrar en esta dinámica mas grupal**, mas grupal, a aprender de los otros, el trabajo colaborativo, todo lo que es el ABP se nota en la dinámica del grupo.

P. En el diseño del proceso de innovación cuales serian las grandes fases que recuerdas que se identificaron, una fase de evaluación, de sensibilización, de formación

R. Evidentemente la de formación y la de preparar todo el desarrollo curricular, se tenían que preparar situaciones, se tenían que preparar objetivos, los objetivos para mi fueron clave, porque a ver, no teníamos demasiado claro, si primero los objetivos, si principios y conceptos, los objetivos fue una suma de todos los objetivos que habian en las asignaturas, eso fue una fase para los docentes yo diría que de aprendizaje- desaprendizaje, claro entendíamos el método pero aun sumábamos objetivos, eso lo explicamos en el libro, nos fuimos a trescientos y pico objetivos en el primer año que eso era ingestible, ingobernable e indigerible y poco a poco se han ido puliendo, después que estos objetivos se entiendan, que se entiendan por los alumnos, **que se puedan reducir, que no digan lo mismo**, que no digan lo mismo, que no hayan lagunas y sobre todo el gran cambio es que estamos trabajando por competencias, no por asignaturas y de detrás aun esta eh que eso yo lo tenía en mi asignatura y después la fase de ser tutor es por un lado, pero después el concebir nuestra experiencia con no es solo el ABP, el ABP es el medio por el que lo hemos hecho, sino que es el trabajar por competencias.

P. Pero eso no es solamente como has comentado anteriormente un proceso de innovación metodológica, sino que esta innovación metodológica ha supuesto también al mismo tiempo una innovación en el

trabajo del profesorado y en la dinámica del profesorado, de los alumnos y de la administración y tal y también un poco en el funcionamiento de todos los otros elementos

R. Si, si, si todo, todo ha cambiado el tipo de trabajo que hacemos, lo que hacíamos antes, lo que hacemos ahora, yo creo hemos pasado de la individualidad al trabajo colectivo, que no deja de ser también que a veces hay trabajo individual ¿no? Cuando tienes que evaluar a los alumnos pero el avance que estamos haciendo en todo lo que sea, claro ahora todo es común, los objetivos ahora no son de mi asignatura, son los objetivos de los alumnos de primero, pero que tienen que ver con los de los alumnos de segundo, los objetivos, cuando hablamos de la prueba de examen, la prueba evaluativo, pues también, claro es muy fácil hacer preguntas de examen de una materia ¿no?, en mi caso en el de la Medico-quirúrgica, pues yo me montaba que examen era, ahora es un examen integrador que cuantas mas visiones tenga el análisis de este problema, el examen más preguntas integradoras tendrá, el hecho de que el alumno pueda ver el problema de una manera global, tanto que en una prueba escrita, no se deja tampoco de evaluar el conocimiento, **claro, claro**, aunque el conocimiento puede ser bien parcializado a la hora de hacer una pregunta, pero en cuanto al análisis del problema pues verlo de una manera global y aún el conocimiento puede ser también muy relacionado con otros aspectos de diríamos de otras materias que lo tienen. No se si te estoy contestando, **si, si perfectamente.**

P. *¿Doble pregunta, por un lado se hizo difusión? y si la difusión fue como muy importante a la hora de desarrollar la innovación, es decir, de explicar*

R. La difusión a que te refieres a los alumnos. **En general, es decir la difusión del proceso de innovación.** La difusión en cuanto a.., mira nosotras porque no teníamos problemas de clientes, es decir, esta escuela siempre ha tenido más demandas de lo que realmente plazas tenía, por las características de donde estamos situados, el hospital, nunca ha estado aunque ya estábamos en este proceso de las cuotas instauradas, los alumnos ya pagaban como si fuese una escuela privada tampoco tenía el coste del resto de las escuelas privadas, o sea que hay una cuestión que no es solamente de método solo, sino que la escuela ya tenía prestigio, pero la universidad nos puso, nos pidió dos exigencias una que ya te la he dicho que era poner las **notas numéricas** y por asignatura y la otra que los alumnos estuviesen antes de matricularse bien conocedores del método, porqué en definitiva no quería tener problemas, pues, esto que si que nos lo tomamos de una manera seria y antes de la matrícula aun continuábamos haciendo unas sesiones informativas aunque los alumnos no lo acababan de ver bien, bien, si que hay personas que lo ven enseguida pero otros vienen **con un chip puesto**, si porque después de dos horas de dar explicaciones, las preguntas pueden ser, pero ey no habrán clases magistrales?, no habrán apuntes? Y dices uy pero si llevamos no se cuanto rato hablando, cuesta, cuesta, pero si la difusión fue en este sentido de que todos los alumnos que por selectividad les había tocado esta escuela, antes de formalizar la matrícula, estuviesen bien enterados de que se hacia aquí. Y por la otra pues sí, sabes que hay unas jornadas de puertas abiertas en la universidad y como somos cinco escuelas adscritas, cada año le toca a una, pues el primer año fuimos nosotras personalmente a informar y cada año hemos dado folletos, para que pueda informar la escuela que le toca informar aquel año, de la metodología, también en la pagina Web se puede encontrar información de nuestro método y cuando la universidad nos ha pedido folletos para el salón de

la enseñanza también. Con lo que hicimos diferente el primer año no, pero el segundo, la autónoma en las jornadas de puertas abiertas registró y nos hizo llegar todos los alumnos que habían mostrado interés por las escuelas y a cada escuela les envió los nombres de los alumnos, que yo la verdad como jefe de estudios lo recibí, yo diría que en el 2003, entonces como jefe de estudios hice una carta a estos alumnos, esto se hace alrededor de abril-mayo, les hice una carta diciendo que me había enterado a través de los datos que habían dejado en la autónoma del interés que tenían por nuestra escuela y les queríamos notificar que nuestra escuela tenía unas características especiales, fue en este sentido una propaganda si pero personalizada, **directa**, si directa a aquellos alumnos que habían venido a la charla y que habían dejado constancia de que habían ido allí y que la escuela en la que estaban interesados era la del Vall d'Hebron pensé bueno que sepan al menos y depende de cómo haya ido la explicación de estas jornadas sobre los estudios de enfermería que y les adjuntamos un folleto explicativo que teníamos en la secretaria.

P. Además de este proceso de información- formación a los alumnos, supongo que también se ha seguido un profesor similar con los profesores ¿no? Es decir, sobre todo en el tema de la formación.

R. El profesorado de la escuela, evidentemente, los 14 de dedicación plena y el profesor colaborador que daba clases en asignaturas poquitas horas, **puntualmente**, si puntualmente, **lo que nosotros llamaríamos asociados**, todos tuvieron la oportunidad de hacer el curso introductorio al ABP y después el curso de tutores, un curso específico para formar tutores y después una de la primera divulgación que hicimos es que la directora para darlo a conocer también a los compañeros del hospital porque no perdamos de vista que todas las enfermeras que tienen estudiantes al lado son colaboradores de la escuela, tienen alumnos en formación para que después, **cuando vosotras decís practicas aquí al hospital**, practicas clínicas, lo que vosotras decís prácticas de empresa, que no son ni de laboratorio ni de aula, sino practicas clínicas, como los maestros que va a la escuela, **si el practicum**, el practicum, claro hicimos un artículo para decir cual era la metodología, lo hizo la directora, en la revista del Vall d'Hebron, que es una revista que la recibimos todos los trabajadores en casa, para divulgar lo que estábamos haciendo aquí dentro, **claro**, aquí en el Vall d'Hebron ya somos unos 6000 trabajadores, y después si que se han hecho dentro de los cursos de los tutores de prácticas pueden venir todas las enfermeras que tienen alumnos en practicas, pues se han hecho antes de empezar lo que es bien, bien, el tutor de prácticas la introducción a lo que es la metodología y se fue también a todos los centros de practicas, en este caso, la metodología, porque cuesta, cuesta que llegue, piensa que tenemos muchos turnos, hay una rotación de personal importante y siempre que hemos podido, no perdamos de vista, siempre que hemos podido hemos explicado lo que estamos haciendo.

P. En este caso, por lo tanto el rol de la dirección ha sido digamos fundamental desde tu punto de vista, si, si, en todos los diferentes ámbitos,

R. Es que no hubiese sido posible, un cambio así, además cambiábamos de escuela porque unas obras que estaban planificadas en un anteproyecto de 10 años atrás, coincidieron, las cosas del destino, recién empezados como no teníamos espacios, adaptados tuvimos que adaptar los espacios, eso requiere de recursos, de tocar una puerta, de tocar otra, y cuando ya se dijo adelante, porque teníamos con las cuotas suficientes dineros para la nueva escuela,

cambiar los planos, hacer los espacios más pequeños, estudiamos como se podía adaptar, y esto si no tienes el visto bueno del patronato, de la dirección de la escuela pues no hubiese sido posible, se han tenido que adaptar los recursos y eso requiere una gestión por parte de la dirección de la escuela.

P. ¿Cuándo consideráis que se da por generalizado el PBL como sistema, como modelo docente aquí en vuestro centro, en que momento decís bueno la fase esta primeros de experimentación de primeros pasos ya esta resuelta y ahora en que momento ya esta todo?

R. Ahora ya han salido dos promociones, esta es la tercera, yo pienso que ahora ya nos podemos, y yo quizás te diría en el momento que hemos sido capaces de escribirlo y darlo a conocer por escrito, porque es muy fácil darlo a conocer de palabra y hacer una presentación en power point y te explico lo que hacemos ¿no? Pero en el momento que decís ey aquí lo tienes por escrito, y das un libro ya enseñó lo que tengo a casa ¿no? Cuando tienes invitados si, pero ahora además de te doy por escrito, tantas veces que te he invitado a que vengas a casa, pero ahora además te hago una carta y te lo digo por escrito, en definitiva cuando puedes testimoniar por escrito lo que estas haciendo, aunque digas queda mucho por revisar, pero no se, yo diría que el hecho de tenerlo ya estamos en condiciones de escribirlo, ¿no? Y de darlo a conocer por escrito. Consolidado, bueno, ahora nos vendrá un nuevo plan docente y lo tendremos que adaptar, somos una escuela adscrita, no somos una escuela propia de la universidad y siempre estamos uy que pasará, si nosotros fuésemos una escuela propia de la universidad te diría, esta del todo consolidado, yo pienso que lo está pero siempre tenemos esta espada encima, somos una escuela adscrita, también estamos viendo que hay experiencias, la gente se va lanzando y a medida que se van lanzando los otros se va consolidando el propio ¿no? Tú haces la entrevista pero yo lo veo así,

P. Seguramente, aquí hay un tema eso de ser centro adscrito o centro colaborador lo decías como una posible debilidad en algún momento determinado, y una fortaleza al mismo tiempo, aquí iba yo y supongo que una fortaleza también en algún momento, porque la estructura universitaria es muy rígida, vertical, poco flexible, bueno con poca autonomía

R. Y los docentes que están ya, o sea la rigidez pueda ver venir, **de todas bandas**, la rigidez nosotras la hemos tenido a la hora de entregar los planes docentes, a ti te podía haber dicho el rector y el vicerrector adelante y al entregar el plan docente, decirte ey eso no cuadra, bueno que lo queréis maquillado, no, no real eso de cara a la convergencia europea nos interesa mucho, pero bueno se tuvieron que hacer reuniones y reuniones y los administrativos eso no les caviar dentro del formato preestablecido ¿no?. Entonces está rigidez dices es administrativa, vale, pero la rigidez de la persona que esta instaurada dentro de la universidad que a lo mejor no quiere perder su expertez en lugar, **si su statu qu**, de su integración, yo creo que eso por un lado la universidad tiene sus dificultades y aquí nos ha comportado mucho mas trabajo, nos ha comportado unas adaptaciones que pienso que han sido posibles gracias a que no estamos dentro de estos márgenes que tiene la universidad.

P. Bueno iba a preguntarse cuales han sido los aspectos que parecen más útiles de esta metodología, pero un poco ya lo hemos contestado antes, porque no son solamente del alumno, sino también del profesorado, de la propia estructura. En relación a si tuviésemos que comparar un poco el

alumno que sale con una formación de hace 4 años con la que saldrá una chica un chico diplomado en enfermería ahora, cuales son las cosas, o los aspectos que son más evidentes de este nuevo modelo en el producto, no tanto en el proceso, en el de trabajar en grupos pequeños, por problemas, sino ahora acabado, ¿que diferencias encontraríamos?

R. Partimos de la base que tanto antes como ahora, el alumno de la metodología tradicional, son novatos ambos, **si, si, hablamos de la formación inicial**, sobre todo todas aquellas competencias que se derivan del trabajo en grupo, del trabajo grupal, de lo que es la tutoría, la comunicación, el buscar información, todo lo que serian todas estas habilidades de aprendizaje se han de haber, antes un alumno en clase lo que deseabas es que estuviese callados y que estuviesen atentos ¿no? Ahora al revés, que el alumno este más activo, mas gestionar su conocimiento, o sea que sabe, que no sabe, la recuperación del conocimiento previo, afrontar los problemas, mira yo te diría los 4 pilares que evaluamos, la responsabilidad, las habilidades de aprendizaje, la comunicación y el trabajo interpersonal o trabajar en grupo ¿no? Es decir, eso lo digo yo y lo dicen los propios alumnos se sienten más incluso para la vida diaria, para encontrar trabajo se sienten más seguros sobretodo en la comunicación, en el trabajo en grupo, en buscar información.

P. Una critica a eso, seria por ejemplo pero lo que ha de ir a hacer un estudiante de enfermería es saber más de enfermería y no tanto de comunicación ¿no?, lo digo porque..

R. No sabes que pasa que el ABP es muy útil para todo lo que sean Ciencias de la Salud, porque trabajas con personas, la comunicación es un punto clave, trabajas no solo, trabajas con todo un equipo, tu trabajas unas horas pero el enfermo está siempre, por lo tanto la buena comunicación y las relaciones, por eso, yo pienso los pilares de lo que estamos evaluando ¿no? ¿Y porque?, porque el conocimiento también es cambiante, el conocimiento es cambiante, y por lo tanto si tiene habilidades de aprendizaje lo podrá ir cambiando, **si, si si.**

P. Definías los elementos que caracterizan la practica profesional, la comunicación, el aspecto grupal, las situaciones reales, las problemáticas, el contexto cambiante profesional y el conocimiento y tal y me venia a la cabeza que yo puntualmente también me dedico a la formación de maestros y en este caso también es un perfil muy parecido ¿no? De comunicación grupal, de situaciones reales, de trabajo con personas,

R. si de trabajar en personas, no es lo mismo hacer puentes que seguro que estas habilidades también son muy importantes, pero es que la comunicación es muy muy importantes, **muy importante.**

P. Muy bien pasemos a otro aspecto, que serian un poco los principios rectores del cambio, es decir, crees que a partir de ahora esta innovación sirve o ha de servir para dar una imagen cohesionada de la gente de aquí de la escuela, o soy, vosotros creéis en el ABP, y eso es uno de los elementos identificativos de la escuela, de vuestra cultura, de vuestra manera de hacer, es decir, que el cambio se ha convertido en un cambio de identidad.

R. Hombre claro, yo pienso que si ¿no? **Y de eso se ha hecho afiliación. Una cosa es que lo sea y otra es que de eso hagamos un valor.** Si lo que pasa es

que nos lo hemos de ir creyendo. A ver un momento, lo del ABP, la innovación por descontado, a ver si te estoy entendiendo, ¿tu me estas preguntando si de lo que ha comportado dentro del grupo de eso hagamos bandera?

P. Eso mismo y que a más a más eso os da identidad como colectivo, es decir, los profesores de la escuela de enfermería de Vall d'Hebron trabajamos de esta manera y eso genera una cierta cohesión de eso hacemos bandera.

R. No te lo se decir, no te lo ser decir, si hacemos bandera, si todos los vemos como un valor, no se si todos los sabemos ver como un valor, **aun**, bueno yo he estado, ha sido mi discurso desde que empezamos, yo de eso tengo mi proyecto de DEA va por aquí, pero a veces pienso que no se si nos lo estamos creyendo o es una falacia que me he montado yo. Yo me lo creo, yo me lo creo, yo si, pero de eso hacer bandera., **tu lo haces**, pero yo salgo de las reuniones pensando que hemos aprendido muchísimo y comentarios de pasillo de compañeros que dicen que perdida de tiempo, mira yo me desmorono, y yo salgo de allí con la riqueza de mira cuanto hemos avanzado y los compañeros te dicen que perdida de tiempo, la gente no tiene una gran afición por venir a las reuniones plenarias, a ver hacer una bandera de algo que nos está costando, yo si que me lo creo pero te diré que te encuentras, si me hubieses preguntado un año atrás, te diría uy eso es..., me cuesta, me cuesta, porque pienso que cuesta, que estamos a una distancia de cómo habíamos comenzado, si, pero es un trabajo costoso, por lo que decíamos antes de los docentes.

P. ¿Y que es lo que mas cuesta, de los docentes, que es, es más trabajo?

R. Es decir, el ir todos a la vez, porque no estamos todos al mismo nivel y esperar que todos lleguen, sabes, y estas hablando de una cosa y t salen ay pero si me pensaba que esto ya estaba superado y todavía estamos por.. y eso quien sabe que ha pasado y dices y volvemos con eso, pero... y después decís, **los ritmos**, y cuesta y cuesta porque dices, **y todo eso hasta con gente que va más avanzada**, pero no más avanzada , no gente que le ha costado menos y se recicla y que leen más y otros pues que no, y no todos tenemos el mismo ritmo e incluso personas con el mismo ritmo a lo mejor no tienen el mismo objetivo, **les parece igual**, ni les parece igual, ni las edades de las personas, la edad, la media yo por una banda lo he publicado, el coraje de los docentes por el cambio, haciendo elogio de que muchos en el horizonte de la vida profesional, por lo tanto, en el otoño del horizonte profesional, gente con jubilaciones cercanas ¿no? Y ser capaces de este cambio, pues llega un momento que dices bueno y para estar aquí eso quiere decir una dinámica, unas lecturas, un estar informada, no todo el mundo, y entonces claro,

P. ¿Habéis introducido algún tipo de mecanismo para resolver estos ritmos, estas carencias? No, porque eso que me explicas puede generar desanimo, desanimo, claro porque el que va un poco acelerado o que eso ya lo tiene trabajadito y se va a una reunión que aun de hablar una cose que ya se resolvió hace tiempo, y va al ralenti, y va y vuelve, si va y vuelve

R. Y dices pues bueno el trabajar en grupo, **es lo que tiene, y no habéis pensado por ejemplo, el hacer medidas pues bueno, pues vamos a dos ritmos, no, no, este es al ritmo que vamos** y es que somos 14 y entonces cada uno con su ritmo se tiene que distribuir el trabajo y a veces las distribuciones tampoco son equitativas y todo eso pues va haciendo mella

P. ¿Como sois los dos o tres que promovéis este cambio? No, no, somos más de dos o tres, **bueno pues cuatro o seis, todos, o todos. Hablemos sin numero, a ver los que promueven este cambio, a ver dos o tres cosas porque lo promueve,** pero a ver un momento, el promoverlo ya esta, ya ni hablamos de eso, todos estamos aquí aplicando el aprendizaje basado en problemas, **¿bueno a ver ya no hay ya el tema de promover este tema?,** ya esta claro

R. Lo que diríamos es como el que esta en una filosofía, ahora que hemos tenido elecciones hace poco en un mismo partido pueden haber diferentes corrientes, **muy bien eso me ha gustado mucho,** nadie se plantea aquí dentro, nadie, algunas profesoras dijeron bueno ya sabéis que yo en calma y eso con reservas, nadie delante de los alumnos cuestiona cuestiones que podamos tener como profesores, y unos darán mas libertad a los alumnos a hacer, mira hoy he tenido una y dice tu como ves la primera parte del examen, eh vamos a buscar donde dice la finalidad del examen, no, no es que claro, **y después el examen cada profe hace el suyo?** No, no pero evalúa la primera parte del examen, bueno seguro que aquí aun no sabemos transmitir muy bien que el examen tiene una finalidad y no es decir yo como quiero el examen, y si el alumno dice y tu como quieres el examen, socorro, que no hacemos todos un examen unificado, que el alumno no tiene ya todos los ítems que se le evalúan y no tiene la finalidad del examen, por lo tanto aunque cada uno esta metiendo la huella personal como profesor y eso forma parte del ritmo y de cómo entiende cada uno de la escuela el ABP. Nos falta más trabajo de grupo, más, más.

P. ¿De las resistencias de carácter institucional, las más manifiestas son las del ámbito de los recursos, de la falta de recursos o las de carácter administrativo, desde lo institucional?

R. A ver lo institucional, quieres decir la problemática que pueda haber dentro del profesorado , **no como escuela, en general desde la gestión, desde la estructura del patronato, del ICS, de la Autónoma,** Hombre gestionar recursos humanos, si bastante, gestionar recursos humanos porque hemos tenido otro handicap y es que los profesores colaboradores, **los asociados,** si que no tenían límite de dedicación hace tres años justos, cuando comenzábamos con el ABP, pues al cabo de un curso académico o dos nos viene que había una limitación horaria, pues por incompatibilidad horaria, las personas de la administración pública no pueden hacer más de 75 horas al año, y eso nos llevó a que a veces no tenemos bastantes tutores, yo diría caray el gestionar los recursos humanos. Los recursos materiales, hombre la biblioteca, todo y que no tenemos una biblioteca con un fondo bastante bueno, hay caos los días de los exámenes o si se estropea una fotocopiadora, a ver se necesitan otros recursos que antes no eran, **eran otros,** a ver las fotocopias antes también iban, pero no eran tanto de libros, de revistas, hombre si, yo diría, la formación del docente y que esta revisión que estamos haciendo no la tenemos bastante documentada, si eso cuesta, no si,

P. si, si va por aquí. Perdona, otra cuestión que te quería comentar es si en algún momento de las reuniones del equipo de dirección habéis hablado de estas personas o de estas variables que son más resistentes tanto desde el colectivo de administración, como del profesor, de los alumnos y si se ha pensado en algún plan, en alguna medida, de algún tipo de enfoque de esta situación de resistencia al cambio, o las habéis ido toreando en el día al día, cuando se han ido produciendo

R. Claro que hemos ido hablando y se ha cambiado la estructura como colectivo, antes cuando nos reuníamos eran los meses de verano para finalizar el curso, ahora tenemos sistematizadas unas reuniones de escuela con un programa para tratar y hemos hecho comisiones y todo que eso es mas trabajo, pues has de ir jugando entre lo que es deseables y lo que es posible, lo deseable es que si que la gente todos trabajemos en una comisión o para revisar este desarrollo curricular, pero no puedes estar solo en un aspecto y , porque claro la visión ahora es global, somos 14, no olvides que somos pocos y los profesores colaboradores, los que vosotros llamáis asociados, claro si los pones en muchas reuniones tampoco son remunerados, todo eso es costoso, pues de que manera manera puedes incentivar al que venga, pues a aquella reunión y aquella reunión y aquella suman unas horas i sean docencia y se están, se están continuamente creando estrategias para que la gente lo encuentre atractivo, que no sea gravoso, que no sea más trabajo, y trabajo es, pues por lo que somos y porque instaurar un sistema como este reporta una dedicación, que gracias al entusiasmo pero el entusiasmo puede que decaiga, es una retroalimentación que yo creo que gracias a la dirección, a la manera de hace, no siempre acertada evidentemente, y que se puede hacer de muchas maneras, pero siempre decimos que no ha caído nadie por el camino, no se ha ido nadie, que aquí no es como en la universidad que yo tengo mi plaza, bueno aquí en otras épocas de la escuela ha habido gente que ha abandonado y se han ido otra vez a la primaria, han retornado al trabajo asistencial ¿no? Yo desde que estoy aquí en la escuela, si no recuerdo mal, 4 personas he visto marchar, bueno por lo que fuese pero que no se sentían cómodas con el trabajo de la escuela y en cambio con el ABP, no se ha marchado nadie, o sea que esto casi casi lo pondrían como un indicador.

P. Aja, aja, De la misma manera que hablamos de resistencias, si tuviésemos que hablar de las tres o cuatro cuestiones que han dado la llave de vuelta asegurador del éxito ¿Cuáles destacarías? Para ir cerrando un poco, hemos hablado de las resistencias institucionales, del profesorado de no querer perder el statu quo en aras de un bien más común, todas estas resistencias, pero si tuviésemos que decir sin estas dos o tres variables, circunstancias, roles, personas, esto no hubiese sido tan positivo?

R. Hombre yo diría que la tenacidad de las personas que hemos visto que el cambio era posible frente a las resistencias ¿no? por lo tanto, **dices personas, de las personas**, Claro si aquí somos 14, he de decir, pues imagina que el 50 o el 75% estaban entusiasmadas y el resto no **¿entusiasmadas?** Si entusiasmadas, la tenacidad, el entusiasmo de las personas que lo veíamos,

P. Insisto en la idea porque, quieres el punto clave, si pero de eso que me comentas quiero insistir en la idea de que dices personas no es el equipo de dirección, sino de las personas que cuando se planteo este tema dijeron si y esta persona aunque no lideró el proceso pero han tenido un papel fundamental en la aplicación de esto hablamos de estas personas las convencidas.

R. Somos 14 y si tu dices gente con responsabilidad, cuantos se quedan fuera, se quedan pocos, tres coordinadoras docentes, una de evaluación, una de situaciones, uno d la clínica asistencial, la directora y la cap de estudios, tres, seis, ocho, **pero sois 8, antes también habían estos 8 cargos**, habían tres , más tres coordinadoras, ahora además hay una de Internacional, 9, antes habían 8, un poco diríamos las personas con responsabilidad, **es una escuela**

muy horizontal, se ha intentado no perder ¿no? **Vale hablamos de las personas engrescadas, no**, si, si, si de las personas engrescadas por un lado, por otro, pero como llave de vuelta no te lo sabría decir, que has ido viendo esto que es, que es bueno también para el docente, que el aprendizaje que se esta haciendo que has pasado del siempre igual, que te enriquezca, es una llave de vuelta. Me esta pidiendo un punto, **Bueno no, no, no, dos o tres aspectos**. Ir descubriendo la riqueza del método, yo diría que a medida que lo ibas viendo, e ir viendo que el alumno, yo digo, como es una entrevista personal, yo digo personalmente ver que el alumno es muy capaz, que a veces lo tenemos, no, no, no yo como antes que era profesora de medico-quirúrgica y daba las clase se lo daba todo muy masticado, porque por características personales soy una persona como muy protectora, me gusta que si no lo hago yo creo que los otros no llegarán, no se que, no se delegar y ver que el alumno cuando tu das y ver que hace que es autónomo, ver la posibilidad de lo que es capaz, pienso que es motiva mucho para continuar con el método.

P. Hombre yo una de las cosas de las que me llevo porque tanto con Dolors como con varias entrevistas, me he repasado el libro que habéis publicado relativamente hace poco, una idea general y como pedagogo estos temas me interesan especialmente, pero una de las cosas que me llevo ahora de esta entrevista que estamos acabando ahora es esta idea de que el ABP es más que la finalidad, el proceso de cambio ha sido como un mecanismo facilitador de muchas cosas, la formación de los profesores, la capacidad de evaluar los aprendizajes y la metodología ,pero también como una forma diferente de pensar nuestro trabajo, una manera diferente de pensar en nuestros alumnos en su practica, esto creo que es, que tiene mucha más fuerza y más posibilidades sobre lo que habría que reflexionar desde otras perspectivas, porque creo que es muy potente, no sólo nos quedamos con el cambio metodológico, que tiene importancia o tiene la importancia que tiene, esta metodología, a parte, de la intervención educativa en la universidad sino que ha afectado a todos los órdenes ¿no? toda la dimensión dinámica, organizativa, institucional, relacional, de recursos de la formación del profesorado, y creo que eso..

R. Pero no olvides que el ABP lo puedes hacer también por asignaturas y no tendría la dimensión esta que estas diciendo, si, si, si **por eso**, yo le digo la integración del currículo, **claro porque es ABP**, es la integración del currículo por competencias ¿Cómo? Con el aprendizaje basado en problemas, nuestro mérito no es el ABP es, **no lo habéis inventado**, primero que estaba inventado, y se puede hacer de muchas maneras, aquí es la autonomía que se le da al estudiante pero hemos integrado como equipo el currículo por competencias, no hay asignaturas y esto pienso que es lo más radical que se ha hecho en esta escuela, y como lo hemos hecho como ha sido posible eso y porque no hacerlo de una carpeta de aprendizaje ¿no? Y porque no hacerlo como ha hecho la universidad de Barcelona con un practicum. Yo recién instaurado el ABP, en la Universidad de Barcelona escuché como hablaban unas profesoras del practicum y pensé pero si es lo mismo que hemos hecho nosotras se han reunido diferentes asignaturas han puesto objetivos comunes pero eran algunas y continuaban con asignaturas, aquí hemos integrado un currículo, lo hemos integrado, no hay asignaturas, y eso cuando se matricula el alumno ya no hay las papeletas, pero yo pienso, al menos esta es mi visión, es la diferencia y es lo que cuesta **y es la integración de todo el currículo**, la metodología la puedes aplicar así o asa, pero a ver lo que ha costado es que yo soy profesora de medico-quirúrgica y ahora están hablando los alumnos, ya lo sabré hacer de

ética, a ver tu eres un guía del aprendizaje pero, cuenta que estas integrando todo un currículo y has de ver que los alumnos hablen de todo y no se queden solo con un área, y lo que nos cuesta como grupo es la integración del currículo, **de todo el currículo claro**, el qué, eso es lo que nos cuesta, porque hablamos que los objetivos sean los que han de ser, que hablamos de las competencias, que la prueba escrita esté en relación a eso, otro es el como, hombre no solo lo hacemos con ABP, no solo con ABP, en esta escuela estamos haciendo ABP y unos programas de habilidades que son instrumentales para que el ABP funcione, y después las prácticas clínicas en la vida real, la experiencia de esta escuela es todo eso, competencias, se desprenden unos objetivos de aprendizaje y unas estrategias docentes, una de ellas es l ABP, otras son los seminarios de habilidades, ¿Qué seminarios hay? Hay el de búsqueda de información y lectura crítica, el de investigación, el de comunicación y el de.....espera, y habilidades clínicas, estos son transversales, transversales, o sea si el ABP tiene 6 horas a la semana con presencia del tutor, las habilidades 3.

P. ¿Han de trabajar todos los tutores todos estos grupos, estos 4?

R. El alumno va al ABP, va, en el libro lo verás está muy bien el esquema, el alumno va o tiene un seminario cada semana o de habilidades clínicas que son las manuales a hacer las técnicas, o las habilidades de búsqueda de información y lectura crítica y en primero ya empieza a definir un problema de investigación, que problema será en grupo de tres alumnos, en segundo como lo harán y en tercero han de presentar un proyecto de investigación en formato FIS. También es ayudar a pensar al alumno los problemas que se encuentra a nivel real que no deja de ser la misma manera de pensar que en las tutorías. **Perfecto**, te aclaro algo más, **no porque como ya tenia un poco de idea**

P. Bueno no se quedaría algún aspecto más atrasado en relación al tema del financiamiento, si crees que es suficiente o no, bueno o un aspecto sobre la financiación de la innovación o eso...

R. Pienso que nos salimos bastante bien, piensa que los estudiantes pagan unas cuotas ¿Es más caro? Bien sabes lo que pasa que estamos tan cercanos a lo de Sanidad. Es más costoso hacer un tipo de intervención u otra cuando estas hablando que el producto no lo ves, puedes decir que este bolígrafo es mas barato hacerlo así o así, claro si el final no lo ves, yo diría que como el producto final es más competente, **más de calidad**, mas de calidad

P. Muy bien si quieres comentar algún aspecto que consideres más sustantivo desde tu óptica y que va más allá de la entrevista, pues bueno. Más o menos ha quedado todo claro.

R. No se eso lo tienes que decir tu que has hecho la entrevista, yo no la tenia previa,

P. Por nuestra parte hemos cumplido con los apartados del guión, bueno muy bien y muchas gracias.

A N E X O III

De color verd hi ha marcadets paraules que no s'entenen

De color taronja noms de persona, per si s'han de treure o posar-hi un pseudònim

A l'entrevista apareixen els següents personatges :

Entrevistador: E

Personatge 1: P1

E : Entrevista a **Luis Branda asesor de l'Escola d'infermeria de la vall d'Hebron vale. Entonces es cuantos, a quien conoces de la escuela de**

P: Mi primer contacto con la escuela fue un taller que hice en el IES en (silencio) probablemente en 1999 o 2000 no me acuerdo

E: Bueno si

P: Lo que hice en le IES en la cual algunos de ellos asistieron i (suena teléfono)

E: Perdón. Estamos trabajando

P: No no

E: Y vinieron **Rosa Maria Tornes se acerco i me dijo estamos muy entusiasmados yo no me acuerdo quienes participaron. Bueno**

P. No **Rosa Maria**, sí ; probablemente, a lo mejor **Dolors** también

E: Aha

P: Pero no, no me acuerdo. Ehh pero **Rosa Maria** fue la que se acerco

E: Porque era la directora

P: Porque era la directora exactamente que me dijo que le había entusiasmado mucho, que tipo de, cual era mi opinión que tipo, que tipo de arreglo podíamos hacer. ¡Eh! Yo en ese momento estaba trabajando en Argentina pues en una facultad de medicina y ¡eh! Le dije que ya había conversaciones que se habían establecido con el director en ese momento del IES que era **Albert Oriol** y con directora de la unidad de la OMS que hay en Barcelona para que yo viniera por lo menos por un tiempo y la propuesta fue que trabajáramos a larga distancia en lo que se pudiera había en el IES que también no estaba muy muy muy dispuesta a colaborar y establecimos ese contacto a larga distancia a la espera de que yo

E: Pudiera venir

P: Viniera a Barcelona. ¡Eh! De vuelta Barcelona se formalizo el contacto que constituyo en una accesoria regular que consistiría en lo cual por lo menos una o dos veces por semana yo me reuniría con ellos y lo primero que estaban haciendo era una prueba piloto un programa integrado para ver como estaba eso

E: ¡Aha!

P. Y se comenzó nuestra relación

E: O sea que tu veías motivada a la directora

P: Muy motivado

E: El primer grupo, o sea ¿cuando a la experiencia piloto con quien se realizo?

P: Esa prueba participaba Teresa

E: Dos o tres...

P: Si si había yo diría que cuatro personas que estaban, ¿no? Me acuerdo de algunas no de todas las que estaban...

E: Bueno

P: **Teresa, Rafi** había... **Dolors** debe tener esa información

E: O sea que fue un poco efecto efecto “taca d’oli” que diríamos en catalán, mancha de aceite, ¿no?

P: Eh (silencio) no fue tan aleatorio como es una mancha de aceite que no sabes donde va

E: Si

P: Si no que fue planificado. Vamos hacer esta experiencia i de allí veremos como hacemos el cambio en el currículum. Es decir no fue que se fue aumentar y ahora somos segundos. Esto era puntual, y ahora vamos a mirar todo el currículum. Si que estaba muy bien estructura ese criterio.

E: Y ¿por que crees que les gusto tanto, o se lanzaron tanto?

P: Bueno, ellos ya habían hablado con gente de otros lugares que habían resuelto esos problema. **Dolors** con la gente de “Linköping” i además lo veían como adecuado para lo que las directivas de le espacio europeo requería, ¿no? Habían hecho un plan estratégico y estaban dentro de lo que realmente consideraban que era congruente con todo esto, el interés de ellos y innovación, plan estratégico y las directivas europeas. Y todo bien coordinado

E: Porque dirías esos cambio que ellas han realizado, ¡amm! Es de libro en el sentido que hay un liderado fuerte en este caso de **Torrens, no es **Montse**, no i que es el que lo mueve o lo promueve, y lo planifica**

P: Bueno

E: Ayuda o

P: El liderazgo ya existía

E: O es otro tipo de

P: El liderazgo que partía de un convencimiento i tenía **Rosa Maria** tenía una visión, el asunto es como trasladar eso a tu visión. Y ahí tuvo un grupo nuclear que todos estaba

E: facilito

P: Había un grupo nuclear que realmente tomo es liderazgo como grupo y y fue capaz de atraer, persuadir, en algunos casos tener la firmeza de hacia donde vamos

E: ¡Aha! ...Entonces, sisi tu asesoramiento en esta fase inicial fue técnico, fundamentalmente eh técnico, oh también cuando digo fundamentalmente técnico me refiero centrado en el PBL des del punto de vista curricular o era también de tipo estratégico o como vencer los miedo o como

P: Yo creo que eran las dos cosas. Aunque no se había planificado de esta manera, el hecho de que por ejemplo en el comienzo para establecer competencias el perfil de ingresado, para establecer objetivos de aprendizaje yo trabajaba con ellos y dentro de ese trabajo como en todos los sistemas había subidas y bajadas, necesidades recordar cual era la visión que tenían, levantar un poco el animo, ¡eh! El tratar de catalizar una interacción que fue muy fácil

de hacer es distinguir los distintos componentes que estaban perdiendo sus aspectos territoriales, ¿no? A todos nos ha pasao'
Tenemos esta área que nos pertenece, y y la dinámica al comienzo tenía mucho que ver con el tratar de de

E: Vencer

P: Dinamizar i vencer todas estas cuestiones, ¿no? Pero si bien existía todo eso no fue una tarea difícil, no

E: Animo

P: Y el desafío muchas veces era muy adecuado ¿no? cuales eran las evidencias que muestran que, donde vamos, que es lo que vamos a hacer, discusiones de que modelos seguir para defender enfermería discusiones como las competencias como enmarcaban todo eso se hizo en un ambiente que era cordial pero desafiante al mismo tiempo

E: Aham

P: Es decir no, bueno yo te digo que esto es así y es verdad sino bueno y ¿de donde sale esa información? Bueno parte de mi tarea teniendo un conocimiento mas amplio de las instituciones era darles ejemplos de lo factible de lo que había fallado lo que no había, es decir una mezcla de la propuesta que tu me decías

E: Por que con motiva, o sea ella estaban motivadas por que bueno pero era suficiente la motivación o por mejorar digamos. O sea cual, a tu juicio fue la gota o el elemento clave, para que bueno se discutieran a trabajar i tu bueno a vencer todas las dificultades que supone montar un trabajo de ese tipo

P: Creo que fue la visión que tenían

E: ¿La visión que tenían? Pero...

P: De que esto es lo que queremos...

E: Pero ¿lo que queremos solo para mejorar o lo queremos por que sino tendremos problemas de supervivencia?

P: No, no yo cero que había una una una

E: Fundamentalmente

P: Una genuina necesidad de innovar, hacer cambios si eso. Esto de nuevo es una inversión de hace muchos años. Mi impresión recuerdo que podían no haber hecho nada y hubieran sobrevivido como muchas escuelas

E: Sí

P: ¡Como muchas!

E: Bueno sí

P: ¿Tu sabes, no?

E: Si (rie)

P: La sobre vivencia no es

E: Bueno pero en su caso si que había un poco una amenaza de que como su condición de pertenecer al ICS i no a la Universidad bueno

P: Pero es la situación de muchas escuelas de sobrevivir

E: Y tampoco no tantas

P: No limita. Lamentablemente, yo creo que si pasara mas el peligro de supervivencia la gente trabajaría mas

E: Sí pero eso

P: Un apunte un poco cínico pero...

E: Si

P: Yo creo que si vieran. Pero no era la fuerza conductora

E: O sea la fuerza conductora era la...

P: Esto es lo que queremos hacer

E: Aha

P: Como llegar a ello

E: Por insatisfacción de los resultados que obtenían o porque eran personas que querían superarse

P: ¡Ehh! Los resultados no creo que tenían un factor importante por que creo que reconocían que los resultados medidos por las notas que sacaban los estudiantes, esto tiene en mi opinión un valor limitadísimo

E: Aha (rien)

P: Tendríamos que seguirlos en su carrera profesional años para ver que es lo pasa

E: Bueno pero cuando me refería a resultado no solamente me refería por los aprobados, en fin.

P: Si no también por la insatisfacción o la calidad como docentes...

P: creo que había mucho de eso que que que habían reconocido que habría mas insatisfacción quizás mas ansiedad mas pero mas satisfacción en hacer algo distinto, algo distinto. Y la dificultad que como tu sabes no es estudiada para ellos era oscilar entro entre el entusiasmo de esto nuevo que estamos haciendo y la seguridad de o la certidumbre que es algo que tenemos totalmente controlado.

E: Que papel crees, normalmente se dice que a mayor edad menores posibilidades o menos ganas de cambiar o menos motivado para cambiar. No es justamente la media de edad de estas profesoras no es baja, es más bien alta, ¿no? Como crees que ... como te lo explicas eso? Si es que estas de acuerdo en ...

P: Yo creo que ...

E: Que la edad...

P: Que ellos habrán identificado la necesidad de cambio e incluso a lo mejor, bueno yo no detecté no porque existiera, pero yo no detecté que algunos o todos o uno de ellos o bueno dentro de poco yo me voy a jubilar y para que me voy a preocupar... no detecté eso. Es decir que los problemas eran de otro tipo. Los problemas eran como vivo con la incertidumbre que introduce el cambio.

E: Aham.

P: Pero no que bueno que se que existe, pero relacionado con la edad no lo detecté en eso.

E: ¡No! Y eso els problemes como me enfrento a este cambio como lo solucionasteis o como lo resolvisteis o que papel jugarte tu en este sentido.

P: Simplemente de apoyo de conociendo lo que se ha hecho, habiendo tenido bastante experiencia. El el

E: Conversación.

P: El compartir con ellos eso en esas reuniones que teníamos. ¡Amm! Probablemente **Dolors** te hubiera dicho que mi estilo es también un poco de porque dices eso, de desafiar lo que son cosas emocionales de si bueno ¿esto no va a dar resultados! ¿Porque dices eso? ¿Cuál es la evidencia? Pero fundamentalmente lo que es lo rápidamente por lo menos la mayoría de ellos adquirieron fue el concepto de la autonomía del estudiante en su aprendizaje no eso no fue una dificultad a sido uno de los pilares de la escuela, lo que se debe decir propiamente pilares autodirigido no como todo esto que aparece en los libros autoaprendizaje siempre hay autoaprendizaje, ¿no? Quien aprende

E: Claro.

P: Quien aprende de ver, ¿no?

E: Eso es verdad

P: Ese es el aprendizaje autodirigido y ellos inmediatamente se tomaron ese concepto con total confianza que el estudiante no con confianza ciega sino introduciendo mecanismos de control, de todo que tuvieran cierta seguridad particularmente, siendo responsables de la competencia de esos profesionales. Pero la creencia de esta y el desafío de muchas veces era pero no entiendo ustedes hablan de aprendizajes centrados en el estudiante. Como esto que piensan hacer se relacionan. Un poco fue el desafío.

E: Eso fue.

P: Después de una etapa en el que ¡eh! Desarrollaron confianza sabían que esto no era dicho con habernos comprometidos todos a una tarea o una misión. No no era después de criticar sino que que era hecho de esa manera. Pero muchos desafíos.

E: Porque hasta que punto. Bueno echaste a faltar o encontraste que había un déficit de formación, o ¿no? Al revés. O sea, ¿que tipo de, tenia la formación adecuada para poder enfrentarse a un cambio de ese tipo?.

P: Se necesitaba, como se necesita para este tipo de cambio formación que no la tenían. Es decir su competencia como profesores déjame decir tradicionales, ¿no? Era bien acertada pero antes ser facilitador, el trabajar en grupo, aunque tenían experiencia en el trabajo en grupo, pero en este grupo que son de asistencia sino que son grupos de trabajo en un tarea con unos objetivos, en eso necesitaban como todos los otros grupos necesitan una capacitación, ¿no? Y eso fue un elemento en el cual tuve mucha participación, un elemento fuerte de desarrollo en La escuela, Los programas de formación eran innegociables.

E: Aha, ¡vale! Y asistían con mucha. Bueno asistían y participaban con mucho

P: No hubo ningún problema.

E. Con mucho interés.

P: Entusiasmo, interés, frustraciones. De nuevo

E: ¿Que las evocaban? O sea ¿las decían, las manifestaban?.

P: ¡A si! En una cosa que que rápidamente aceptaron el concepto de que... incluso les mencione el libro de (17.30 paraula angles) victimson of groups think que ellos no van a ser victimas. Vamos a estar de acuerdo que pues la

cohesividad, ser muy amables con otros no iba a interferir en el trabajo. Y sino habría que ser amables amable y saludar. Es decir la tarea era este y se abocaron a esa tarea, ¿no? Paso de la noche a la mañana, ¿no?.

E: ¡No!

P: Tomo su proceso.

E: ¿Si? ¿Más o menos cuanto duro? Cuanto podemos decir q...

P: Yo trabaje con ellos, hace que comenzaron rápidamente, intensamente con ellos 2 años un año muy intenso, otro año donde había menos y después se mantenido hasta el año pasado que realmente, no no me he reunido más especialmente. No hubo más reuniones, en el año pasado eran de mira: esto es lo que queremos en la evaluación vista de afuera.

E: Si una visión externa

P: Una visión externa de lo que esta pasando y eso.

E: Si una supervisión.

P: Lo cual... bueno no era de supervisión era de

E: Bueno si una mirada externa.

P: Una mirada externa y lo cual el índice de una de las características de la escuela es una autocrítica muy profunda, ¿no? Es decir, querían saber no estamos bien, estamos bien. Mirar que contentos están los estudiantes, estamos bien.

E: No, no son autocriticos. Han adquirido esta capacidad de

P: Muy muy desarrollado.

E: Bien, si tuviéramos que concretar que principales obstáculos o resistencias o se tendrían que vencer ¿Cuál diríamos?

P: ¡Eh! La conocida que es (silencio) más vale lo malo conocido que lo malo por conocer, ¿no? (rien) Siempre, ¿no?

E: La inercia

P: Haríamos esto pero no lo conocemos, lo controlamos lo obvio de este tipo de cosas y de cambios que requería.

E: ¿El esfuerzo?

P: Era un esfuerzo emocional, no que es que, es decir ese era el obstáculo, expresado de distintas maneras, expresada: no que no vamos a hacer lo que estamos haciendo pero expresado un poco en las interacciones personales en lo cual, muchas veces elementos que eran de poca importancia eran los que no se discutían pero reflejaban algo distinto: ¡ Tú no viniste a esa reunión! O ¿Por qué no viniste? Es un mal ejemplo quizás. Ese no era el problema, el problema es que en esa reunión se estaba discutiendo algo que teníamos dificultades de manejar.

E: ¡Claro! ¿ Y por eso no vinieron?

P: No se eso. No no la critica, el punto de discusión es que no viniste a la reunión

E: Si

P: Pero la realidad no es que hayas venido a la reunión.

E: No ya, ya , ¡si!

P: Era que había otra cosa más difícil.

E: ¡Claro!

P: Es decir utilizar eso.

E: Argumentos externos, no si buscar la causa donde no...

P: Buscar ¿Porqué? Porque es más fácil, eso es concreto, no viniste a la reunión, lo otro es más vago más difícil de mostrar.

E: O sea que había una labor tuya del asesor, ¿no? De de intentar averiguar cual era la verdad de la razón, ¿no? De de...

P: Bueno

E: El problema más que o

P: No se que grado de frustración ha creado, pero también mi estilo con ellos ha sido, de que ellos se encuentren en las cosas, más que yo se las diga. Es decir no recuerdo haberles dado una receta nunca de algo. Aunque las hay pero porque ellos tenían que encontrar. Y en ese encuentro tomaron maternidades era de ellos, ¿no?

E: Si si

P: Y no que Branda nos dijo eso, y en ese sentido teniendo la habilidad, la competencia intelectual alta tienen, encontramos las cosas.

E: Ellos ya habían buscado

P: Si

E: Bueno entonces si quieres caracterizar a ese equipo. En primer lugar podríamos hablar que es un equipo docente propiamente hablando o es un grupo de docentes. O sea son un equipo o eran un equipo.

P: Eran un equipo, no se ahora. No, te dijo en los últimos dos años no

E: Vale vale si si no no

P: He estado trabajando con ellos

E: Trabajaban como equipo ¿realmente?

P: Trabajaron como equipo. Pasaron por la etapa que todos los grupos pasar de una dinámica en la cual todavía no era un grupo de personas cuando empezaron a a a...

E: A interaccionar

P: A interaccionar y las las las fronteras entre ellos desaparecían rápidamente. Hubo áreas que quedaron un poco, que costaron un poco más y otras que costo menos.

E: Y y que valores si tuvieras que definirlos como equipo, como grupo de profesores. ¿Que que valores, les asignarías? ¿Cómo describirías ese tipo de profesores?.

P: Un grupo con (silencio) una curiosidad muy alta de ver lo que se puede hacer, de explorar, con un análisis crítico muy alto y convencidos de eso la visión multiinstitucional ¡lo que era! Ahora no tango ni idea.

E: no no (rien)

P: Mi contacto es viajar con **Dolors** a las reuniones.

E: No no ¡ya!

P: Eso es lo que era, lo que se convirtió cuando implementamos, lo cual por supuesto, muchas veces ese entusiasmo era una barrera mirar algunos problemas y la ventaja se estar a pesar muy comprometidos con ellos, es mirar desde afuera y pero un momentito de que estas hablando, ¡De donde sacas eso! ¿no? Bueno si pero no ¿Qué como?

E: Si ese entusiasmo que querían correr mucho

P: Si exacto, siempre querían correr mucho. Pero no era el ritmo que llevaban no era, a veces se ignoraban elementos ¿no?, no fue que. Porque a veces el correr mucho puede indicar un falta de reflexionar y pensar lo que se debe hacer, No no es que corrieran mucho, lo que a veces ignoraban cosas porque.

E: Porque lo veían tan bonito que querían llegar

P: Exacto.

E: Y no se fijaban en la tarea, ¿no?

P: Yo les les conté, me acuerdo haberles mencionado una película que aca' creo que se llama corriendo y con faldas una cosa así de Curtis y Lemmon, que se disfrazan de mujer.

E: Si si

P: Y les dije, acuérdense de el final.

E: Con faldas y a lo loco.

P: Una cosa así, en ingles es Some Like it hot, y al final, no este hombre esta enamorado de Lemmon y le dice no no podemos casarnos por esto, por esto y por esto y decía porque soy hombre y el dice: Bueno nadie es perfecto. Y yo les dijo tengan cuidado.

E: Porque a lo mejor.

P: Llegan

E: Tan entusiasmados están.

P: ¡Claro! Ellos estaban tan entusiasmados.

E: Con con el PDL lo que ven que a lo mejor no veían.

P: Bueno por distintos problemas no eran el PDL en si mismo sino por el cambio que estaban llevando, lo que estaba pasando.

E: Si si estaban.

P: Todo ese ambiente que habían creado.

E: Como

P: Ya ves, a veces pero un momentito, ¿no?

E: Enamorados, demasiado del cambio, ¿no?

P: Exactamente, claro, claro. Pero eso yo lo veo también muy positivo, siempre que haya

E: Alguien que preste atención.

P: ¡Claro!

E: Que impacto, o sea respecto a al impacto que ha tenido que tienes, has hecho más o menos una valoración, un seguimiento. ¿En que ha mejorado la escuela de enfermería de la Vall d'Hebron?

P: ¡Boa! No han hecho estudios tan detallados como en otros lugares de lo que han observado, de lo que han recogido, han recogido mucha información, ellos. Los resultados que tenían son congruentes con la literatura en otros lugares. Es decir, si los estudiantes hacen un análisis crítica de la información más que los tradicionales, utilizan un número de *resources* más amplio y no solamente trabajan de forma continuada lo cual produce un nivel de ansiedad constante, no en el momento del examen, desarrollan unidades de trabajo en equipo y de búsqueda de información ¿van a ser mejores profesionales? Eso tienen que vivirlo ellos, Y no se.

E: ¡Con el tiempo!

P: Y es difícil y es difícil lo que se ha tratado de hacer es introducir elementos, ¿no?

E: Si

P: Y no

E: No es fácil

P: Es una de las cosas más difícil.

E: Si, no en general la evaluación de impacto es muy difícil.

P: ¡Eh!

E: Y a nivel, bueno de escuela, como escuela o sea eso sería a nivel de aprendizaje de los estudiantes.

P: Claro

E: A nivel, por ejemplo del equipo docentes han ganado, esa bueno ese cambio, al incorporar ese cambio, ¿os ha hecho mejores profesionales?.

P: No se si mejores profesionales porque eso no los veo, no he tenido posibilidad, lo que sigue haciendo en su tarea profesional. Como profesionales de la educación como miembros de una comunidad académica, yo creo que si hasta que yo estaba en esa época. Yo los vi, no quisiera utilizar la palabra crecer porque puede sonar peyorativa, los vi que desarrollaban una cantidad de características, independiente de mi sino que marcaban ellos por su trabajo. Ellos mismos se analizaban más críticamente, se mordían la lengua antes de de decir algo, pensar. Es decir que muestra ese tipo de cambio que nos ha pasado a todos a través de este tipo de programas, en el cual estas involucrado y ¡no simplemente distanciado por una tarima!

E: ¿Y el centro como tal, la escuela de enfermería como tal?

P: La escuela de enfermería lamentablemente sufre uno de los problemas que existe en muchos lugares pero que aquí, yo creo que es serio y que el reconocimiento esta ligado a política a amistad y no necesariamente a lo que se lleva a cabo. Yo creo que la escuela debería ser reconocida más, porque es la única, la única escuela en España que ha hecho un cambio tan drástico con éxito. Es decir yo trabaje con la gente de Leganés, en Madrid y hicieron un cambio conozco bien, pero no es lo mismo que otras escuelas. Esta es la escuela que ha hecho ese cambio. En cambio que [Rosa Maria Lorent](#) aprendió a desafiar más rápidamente y porque dices eso. El cambio es fundamental el de ellos pero lo que caracteriza es que han implementado un programa o un aprendizaje autodirigido y no simplemente de palabra, es decir no es de retórica no. Lamentablemente sin el reconocimiento es conocemos a este, conocemos a este no haremos nos participamos. Yo creo que la escuela.

E: Como tal.

P: Debería reconocerse más y debe ser la fuente de información y experiencia a otros.

E: Escuelas

P: A otro publico que quiere cambiar y son escuelas, son a instituciones o asignaturas que quieren cambiar. Ahora esta más reconocida fuera de Barcelona.

E: Si si, que no.

P: Se esta.... Y creo que es un poco... en palabras grandes son victimas de un ambiente, un entorno aunque todavía es del todo meritocrático.

E: Por lo tanto diríamos que se ha implantado el cambio.

P: Si

E: O sea que esta en una fase implementada, es decir que es un cambio acabado y ...

P: Bueno, es un cambio que se ha implementado que ha estabilizado en el grado que ahora ya lo que se es que están mirando elementos que tienen que mejorarse más estructura, a puesto más estructura administrativa, ¿no? Lo cual fomenta que uno viva mejor con la incertidumbre educacional, no bueno no han puesto más estructura de ahora vamos a programarlo de esta manera sino es la estructura administrativa que deja que la parte educacional tenga unos incentivos o otras instituciones.

E: Si.

P: Se han movido hacia en elaborar superestructuras de control de los estudiantes, ¿no? Perdieron el control, ahora lo hacen de otra manera. Pero tiene un elemento, y esto más que nada es una pregunta que yo me he hecho ¿se va a estabilizar al punto de que no va haber una progresión necesaria, no para mejorar cosas que siempre tienes que mejorar sino para para explorar.

E: Otras cosas.

P: Otras cosas nuevas ¿no? Que para mi es una pregunta que se puede...

E: Y otra pregunta quizás seria: la la gente que se vaya incorporando nueva, ahh va el grupo, la escuela como tal básicamente va a ser capaz, bueno, de implicarla, y de hacer que que absorba el proceso de...

P: Eso no se, no se eh! Yo creo que que quizás ellos deberían considerar una estructura formal para esa integración ¿no? De la gente nueva, una estructura en la cual... que a lo mejor lo están haciendo estos programas de formación yo no se, porque quizás pensaron ellos en su programa de formación.

E: Claro! Lo mismo no podrá ser exactamente o sea la inmensa mayoría, un 100% creo o un 99% de los profesores pidieron este proceso de incentivo de...

P: No pero se puede hacer un programa.

E: Ahora se va evaluando de uno en uno digamos.

P: No, no pero incentivos se pueda, es decir se pueda hacer un proceso de formación adaptado a... que va a ser uno. Por ejemplo no veo porque esa nueva persona no trabaja en el grupo de tutoria en entrenamiento, con un tutor de experiencia, una tutora de experiencia (sona telef.) y aprendiendo a través de eso.

E: Si si

P: Ah

E: Esta bien.

P: Quizás el feedback de ellos... con las modificaciones apropiadas tener un programa de formación.

E: Aha!

P: Lo otro que a lo mejor y me quede pensando en lo que dijiste de de la edad, a lo mejor tienes que considerar es que van a ir desapareciendo y a lo mejor rápidamente por el bracket de edad y pensar en quizás en desarrollar un programa de liderazgo educacional para gente que pueda ser coordinadores y eso y no dejarlos ¿no?. El énfasis puede estar fundamentalmente en el programa docente, en el programa de aprendizaje y yo creo que también debe haber un programa de capacitaciones profesional en en el liderazgo. En ser coordinador no es fssh (onomatopeya).

E: ¡No!

P: ¡No!

E. Hay que mantener ¿no? Mantener porque si, bueno ahora esta hecho ya el diseño, ara ya esta en marcha el todo los programas, siempre hay que hacer adaptaciones, Pero, lo que lo han hecho son los que lo llevan a cabo. Los nuevos que vienen, los profesores nuevos no dan mucho, o sea no han participado en la elaboración.

P: Pero incluso que los que están, yo creo que el concepto de que debemos tener un programa de formación porque este tipo de metodología requiere, nuevas habilidades que no nos han entrenado. Des del punto de vista, de la coordinación en liderazgo.

E: Si si

P: Se requieren habilidades que no

E: Que habría que formar

P: Que no se aprenden porque son profesionales

E: Si, bueno si

P: En el caso, hacer algo formal más estructurado para eso, mirad

E: Sería una propuesta.

P: Porque no coordinar el primer año, no, no!

E: Si, no claro hay que, si si.. esta capacitado, tener formación para...

P: Pero, pero Marina no es una critica del entorno, sino una reflexión sobre el entorno ¿no?, no tenemos nuevos modelos, porque después de todo, el jefe de departamento se elige.

E: Aham

P: Tengan la capacidad o no tengan la capacidad.

E: Si si

P: El decano se elige, los inspectores se eligen (rie) yo tengo dificultades con elección. En lugar de selección rigurosa. Es decir que esto es un elemento. Pero de nueva, va a a ser interesante ver si se mueven hacia hacia nuevos horizontes. Si en cambio fundamental para no ser tan vago, te voy a dar un ejemplo: ellos aca' emmm (silencio) yo creo que en España también, el liderazgo real, han

tomado liderazgo realmente en lo que yo considero aprendizaje autodirigido. Los estudiantes tienen cierto grado de autonomía, sugieren (silencio) no deberían liderar, en el que por ejemplo, el ciudadano participe, ¿no? En decisiones, en participen en el desarrollo curricular que se ha hecho en ...

E: aha

P: es decir, utilizamos a la comunidad

E: claro

P: pero en cuantas comisiones docentes se sientan aquí a (38:08, no s'entén la última paraula)

E. aha

P: (Silencio) todos sabemos que es bueno para ellos decir. solo tenemos que convocar a ellos. ¿Por qué no nos dicen ellos lo que quieren?

E: si

P: y empezar a “propulsar” nuestro programa en sus competencias, teniendo en cuenta esa opinión.

E: si, eso que hacen

P: por ejemplo,

E: si

P: no, no, a lo mejor lo van a hacer, a lo mejor ni siquiera tienen que hacer eso. Es como por ejemplo, de que no se queden estancadas en la innovación sino moverse más pa' adelante.

E: claro ahora creo que están en un proceso de absorción de la ... pasar a ser centro inscrito de la Universidad y entonces pues tal pides una serie de requerimientos propios del profesorado universitario, es decir, investigación, tramos, bueno investigación. Claro eso, es posible que es con lo que estén más ocupados.

P: si si por supuesto, por supuesto

E: y...

P: no, no, y en este momento eso son lo prioritario

E: ya pero eso puede que reste, ¿no? Reste

P: pero dentro de diez años , si yo viniera a visitar, ¿Qué voy a encontrar?

E: ¡exacto! No se (rie)

P: no (39: 24 no s'entén la última paraula)

E: o

P: o que... utilizo un ejemplo que es un ejemplo nada más, o que voy a esa reunión y me encuentro que hay dos miembros de la comunidad sentado allí, y no miembros así políticos, ¡no!

E: si

P: miembros de la comunidad que se sientan allí y “bueno yo quisiera adelantar o comentar lo siguiente”, es decir no hablo ahora

E: si si

P: y nos no se, ¡a lo mejor van a cambiar muchas cosas!

E: no, bueno, lo que decía yo es que cor... estos requerimientos ahora, burocráticos que supondrán ¡mmm! Estar de lleno, inscritos en una universidad igual eso requerimientos burocráticos son, lo que nos hacen es involucrar porqué son tramites burocráticos, en realidad.

P: ¡Ya!

E: y hasta ahora lo hacían porque querían aha, porque querían mejorar y a lo mejor pos cuando se encuentren con estas posiciones ¿no? Cambian, y no se, bueno esperemos que no sea así. ¡Esto esta al margen! Bueno no se yo creo que que hemos más o menos caminado por estas preguntas y y no se si... ¡Ah! Había una que ...¿ te parece que el ADT, favorece los sentimientos de pertinencia del profesorado con su centro?

P: en el sentido que se sienten...

E: que hacen más equipo, hacen más crea identidad, en este caso sobretodo o sea...

P: ammm crea más equipo, fuerza a crear más equipo

E: fuerza a crear más equipo

P: si porque no puedes

E. si, si

P: estás hablando de integración, obliga a trabajar en equipo, mantiene

E: y esta

P: territorio

E: te ves forzado. Pero eso, hace crecer la identidad en el centro o está ese comportamiento lo que hace es bueno, no te hace crear pertenencia, o sea, sentirte más satisfecho de tu centro

P: ehh, la experiencia

E: si

P: que las experiencias que yo conozco muy bien, normalmente la respuesta es si, te hace sentir más parte de ese centro

E: aha

P: no con una lealtad ciega, sino al contrario, sino con un análisis critico de que es lo que esta pasando, por eso no se para de hablar de ellos y de nosotros, ¿no? Eso es la experiencia.

E: si

P: para este grupo, para este grupo, emmm, era así, ¡ara no se como estará! Era así.

E: aha

P: hablábamos éramos nosotros, ¿no? Y amablemente me incluían a mi, me identificaron con el centro, con el centro, ¿no? Ehh esto no era, yo lo atribuyo también al trabajo que ellos hicieron porqué todavía había, ellos fuera del centro, es decir, que no era que eran altruistas, generosos totalmente y todos nos queremos y todos somos buenos, ¡eh!, ¡no! Ellos se identificaban con el centro, y todavía logramos de definir alrededor de la universidad eran ellos

E: si

P: no se si la integración a la universidad, va a cambiar eso, yo tengo mis dudas,. Por lo que he oído, va a ser la naturaleza de este proceso. Y sería muy distinto si la integración fuera crear una facultad de enfermería, departamento de enfermería pero en tanto sea dentro de una facultad de medicina, será difícil siempre.

E: si como centro

P: como centro. Yo creo que ese es un error garrafal que se va a cometer.

E: si, por una carga... por qué antes... bueno retornant

P: bueno creo, Marina, la experiencia la facultad de medicina y centros de salud en los cuales estaba medicina, enfermería y otras es muy distinto de facultades de medicina donde estaban medicina dentro de si

E: bueno, si es bastante seguro

P: se puede documentar

E: que pase eso. No decía, volviendo a esto, te quería hacer otra pregunta que ya hemos hecho pero que decías: la visión de la directoria fue fundamental y que era un equipo que la siguiera, ¿no? a los inicios de este cambio. Además de este, o sea había otra característica de la forma de dirigir de esta, bueno, en aquel momento que que fueron clasificadas como importantes para para para ese proceso

P: poco, de nuevo la visión que tuvo Rosa fue compartida por ese núcleo

E: compartida

P: al ser antigua, ya ella, sino la visión de este núcleo pequeño queda, lo que también yo considero que fue de gran beneficio fue la firmeza de la directora, de Rosa María, de tomar riesgos y riesgos grandes y no, no, no jugo política, sino que tomo riesgos apareció muchas veces de de limitaciones de...

E: profesores, ¡Ahh! Y este equipo que la siguió, que se podría decir que era un equipo con ascendente entre el profesorado que tuviera poder, o sea, las características de ese primer, ese primer grupo que fue de gente movilizador, ¿Cómo lo calificarías?

P: lo calificaría... de ella no era de estatus,

E: no no

P: era de poder persuasivo

E: poder persuasivo

P: y, y, y, mostrar un análisis racional de porque podemos hacer esto, identificar los riesgos ,

E: ¡aha!

P: ¿no? hubo digamos una transparencia en eso, no esto es lo que pasa, esto es lo que nos puede pasar, y esto... y ese núcleo, creo que fue abierto a eso

E. vale, ¿no era un núcleo de poder central?

P: no

E: o sea, no era de poder, era de persuasión

P: era de persuasión

E. era de liderazgo moral

P: incluso en el caso de Rosa María que tenía como directora, podía tener ese poder, ella era más de la persuasión y algunas decisiones imagino que algunas decisiones que dio que no han sido populares

E: o sea, que era valiente

P: no, que era valiente y riesgos

E: si

P: y si cometía errores, si, pero era un riesgo calculado, si

E: bueno pues yo creo que ha servido, que ha sido muy interesante la conversación esta porque a parte de hablar de este centro yo creo que es un placer hablar con alguien que tiene una experiencia, bueno que los cambios

P: y los años también

E: si claro

P: he vivido muchos años (rie)

E: esto se nota, ero a veces se vive muchos años y no se nota mucho en, en, bueno, uno uno, hay gente que integra mejor y hay gente que no integra tanto. Y para mi, sinceramente, ha sido un placer, porqué bueno ya sabía de tu expertez, perdona que diga, pero realmente lo he comprobado. Pues nada, muchas gracias por dejarme, por perder ese tiempo.

P: no, no mujer

E. ese tiempo y

P: disculpada

E: y esperemos que esto ayude para acabar de explicar ese cambio

P: claro claro

E: con todos estos casos que estamos haciendo

P: y, y, y, quiero estar seguro que que no te he dado una impresión, de que yo fui clave en todo esto. No, fui facilitador, ¿no? y el mérito es para el grupo. Un grupo grande, que ellos, ellos

E. claro, pero que ellos solos tam... o sea, lo que, bueno lo que yo creo que has trasmitido es cómo tu viste, cómo tú hiciste de asesor de este centro. ¿no? y es un tipo de asesor, pos eso, que no da recetas, eso ha quedado clarísimo, ¿no? que que ayuda, que está con ellos, el tipo de asesor que se necesita seguramente no para ese tipo de cambios sino para todos, ¿no?

P: y, y, y, esto es quizás seguramente lo que han percibido de mi atribución, pero no olvidarse de todo lo que yo he recibido de ellos des del punto de vista de la interacción personal, volverme a casa y pensar: "esto que dijeron, me parece, bueno no". es decir que ha sido un proceso-

E: si

P: en el cual yo también me he beneficiado

E: si

P: mucho

E: si, si (rie) todos aprendemos de todos, si, si, si

P: claro

E: bueno, pues lo dejamos aquí, si te parece

P: muy bien, ¿encuentro esto en stock?

E: no, te lo regalo, por favor.

P: ah, vale. **Dolors** me hablo mucho, ¿no?

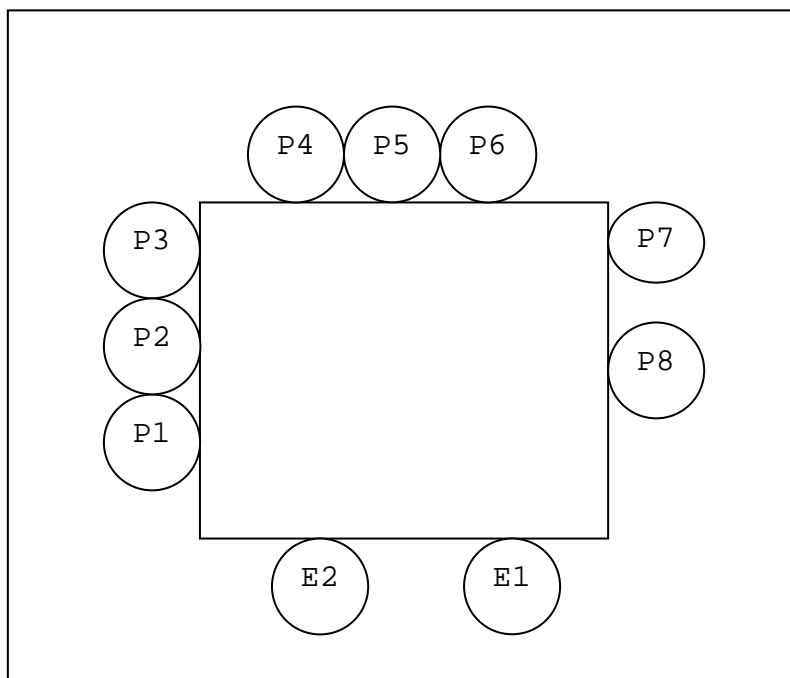
E: si ella

P: lo comentamos bromeando pero ella

A N E X O I V

Focus Grup. 1FG1

Nota: en el dibuix es detalla el lloc de cada participant en el grup focus i les sigles que se li ha donat quan realitza una intervenció: les E i lletra “negreta” corresponen a les entrevistadores; i les P, als entrevistats i participants al grup focal.



De color verd hi ha marcades paraules que no s'entenen

De color vermell noms de persona, per si s'han de treure o posar-hi un pseudònim

E2: Venga ya esta eh!

P5: Com va sorgir o sigui, l'escola nosaltres el grup de professorat teníem molt interès en millorar la qualitat de la nostra docència. Llavors, emm va haver-hi l'avaluació de L'agència de la Qualitat per com avaluació externa i també va haver-hi després d'aquesta avaluació i una sèrie d'innovacions un pla estratègic. I en aquell pla estratègic ens va permetre al grup de professor veure quines eren les postres fortes i les postres febleses i aportar la meta del que podíem ser com a escola. Com a escola volíem ser la millor escola del sud d'Europa

P7: Ahí nada, eh (riuen)

E1: Si eh

P8: Es la frase que va dir, a la pluja d'idees

P5: I bueno vam estar treballant dos mesos i pico amb un equip extern en tot el pla estratègic i vam arribar a establir uns objectius que havíem d'aconseguir i vam veure quina metodologia i va, que podia ser una bona eina per aconseguir aquests objectius que ens estàvem plantejant, em aquesta, aquesta discussió, va ser una discussió a nivell de tot el professorat que va comportar plantejar-se el que fer, com fer-ho, quan fer-ho etc... vam tenir oïdes de que a través de l'IES el **doctor Branda** havia fet un curs de

l'aprenentatge basat en problemes i ens vam posar en contacte amb el **doctor Branda** per veure de com es podria arribar a implementar aquest canvi tant, tant important. Jo no vaig participar en la , en la avaluació externa de l'escola, però de les persones que hi ha en aquí a la taula si que hi ha un grup que van participar en l'avaluació externa i que elles podrien després explicar molt més a fons, aquesta avaluació jo només arribaré fins al moment que com a grup d'escola, vam veure que nosaltres necessitàvem canviar i millorar la docència de cara al futur, per que no acabàvem d'esta satisfets amb el que individualment estàvem fent en les classes magistrals cadascú de nosaltres, va ser una incidència bastant generalitzada de tot el grup. Llavors lo que, lo que es va plantejar és que la innovació seria progressiva, que no ens llençàriem a la piscina i fer tot alhora sinó que començaríem a fer una experiència pilot en lo que seria les practiques d'aula en lo que les assignatures de primer curs voluntàriament volguessin i de les assignatures de primer curs que van volgué, vam preparar aquesta experiència pilot de integra totes les practiques d'aula amb l'aprenentatge basat en problemes. Això va ser el primer impacte fort del del conjunt del professorat. Sobretot el professorat de primer que tenien de preparar situacions elaborar objectius d'aprenentatge, elabora metodologia per avaluar aquest ensenyament en concret, va suposar moltes hores de treball, de dedicació i alhora també de satisfacció i de i d'anar coneixent noves formes de treballar que ens van estimular força. Esta seria la primera part, després ja aniré explicant

P6: Jo tinc una visió diferente

P7: Jo també (riu)

P5: Si!

P10: Claro! Yo no lo cita... no lo juntaría tanto en en en el sentimiento y la necesidad de cambiar sino en una amenaza real que percibía la escuela, yo creo que estamos en una escuela en una institución eminentemente sanitaria y nos lleva un gerente que nos instala cuotas de los estudiantes cuando nosotros teníamos una idiosincrasia parecida a la enseñanza publica del estado. Las cuotas eran la tasas de la universidad. Eso nos hizo tambalear primero como como principio de ser una institución publica a pasar una institución privada y lo segundo que nos hizo tambalear es como vamos a competir en un mercado que la oferta publica estaba muy bien entonces de eso surge la demanda de pedir al gerente que haga un plan estratégico. Y en ese plan estratégico la búsqueda de alguna manera, que sale todo esto pues ser la mejor escuela y tal como ha dicho **Rafi** en el tema era buscar una escuela de marca, es decir que tuviéramos algo que nos distinguiera que hiciera atractivo a los estudiantes el venir esta escuela, al tener que pagar, que hasta ahora no pagaban y al mismo tiempo contrarrestar un poco la amenaza que podíamos vivir des del propio ICS en el momento que sintiese la necesidad de tener la escu, la escuela. Esto paralelamente ocurrió lo que dice **Rafi**, una manera la cuestión de la evaluación de la calidad no permite o nos da un poco de tenemos que superar muchas cosas pues superémoslas desde dando un salto y desde otro sitio, y también coincidiendo con la información que tenemos a través de los ERASMUS, la **Dolors** nos propicia el contacto con una profesora que esta en una escuela sueca que si bien es cierto que bajo la influencia de "mastric" ellos hacen el ABP y a partir de allí ligamos todo eso, ¿no? Y a partir del plan surge eso, claro hubo muchas coyunturas yo no quisiera olvidar dos, la que también ha dicho **Rafi** de que aquí en determinado momento aparece un recurso como es el **Dr. Branda**, a partir de l'IES y la voluntad que tuvo la directora de la escuela de tirarse a la piscina, porque si ella no hubiera tenido esa voluntad pues por mucho que quisiéramos posiblemente eso no se hacia. Pero para mi el motor

E1: El detonante

P6: Fue una amenaza, también es cierto que la insatisfacción estaba a nivel individual como profesor. A mi personalmente no me, no me satisfacía mucho lo que lo que hacia pero el producto general no era insatisfactorio, yo creo que todos estábamos contentos con el nivel de las enfermeras que salían. Eso es cierto, pero yo creo que la amenaza era, se percibía, no? se percibía

P7: Yo estoy totalmente de acuerdo con lo que tu has dicho (diu alguna cosa que no s'enten) efectivamente de acuerdo con lo que acaba de decir la **Laura** y y no es por un tema de que veíamos que académicamente nosotros no podíamos, podíamos salir perjudicadas, al contrario. En todos los foros nacionales, cuando tu dices la Escuela la Vall d'Hebron, "per se " ya tiene un prestigio, los estudiantes vienen aquí porque la escuela tiene un prestigio y esto dadlo tanto por la metodología tradicional como... pero exactamente era una cuestión de una de dos o caixa o faixa, o nos vamos a la calle es decir eso quiere decir volver otra vez al ámbito hospitalario, probablemente, cerrar la escuela porque no tiene lugar en una institución asistencial. L'Autonoma no muestra, en un principio parece que si que no, bueno aquellos romances que al final no acaban casándose.

P8: Con un idili

P7: Si, no acaban casándose y y a pesar de nuestros grandes esfuerzos por dirigirnos a todos los habidos y por haber ofreciéndonos, estoy y aquí úseme ¡nada! Pues bueno, la realidad era que esa, que había que efectivamente ofrecer una escuela con un "marxa" único y y que con, que bueno será todo valorativo. Yo creo que hubo la suerte de que el gerente en esos momentos se acepto el avance poniendo las cuotas y a partir de aquí pues bueno, nosotros nos fuimos afianzando pasamos de 4 profesores, a en fin yo pienso que con, que en todo pequeño estábamos un poco

P6: Encogidas

P7: Encogidas pero nos salimos muy airosas, los estudiantes que acabaron aquella experiencia piloto fueron un gran medio de transmisión satisfactorio de la metodología que era la implementación y eso nos animo muchísimo para implementar todo el currículum, o sea el primer curso (algu tos i no s'enten el que diu), pero efectivamente o sea para mi el detonante fue que o caixa o faixa i que efectivamente como ella muy bien dice eso era un objetivo. Porque yo no sabia y eso si que es una responsabilidad ya se lo dije en ese momento. De entrada en el 92... Aquí vino el **Sr. Branda** a l'IES a hacer un curso sobre el aprenentatge basado en problemas, yo no fui y yo pienso que si hay gente de la escuela que se entero pues fue, pero yo no fui

P5: Si lo sabría

P2: No, no, fue **Rosa Maria**

P7: Fue **Rosa Maria**

P2: Para veuré com era, que feia

P7: Fue **Rosa Maria** y cuando vino **Rosa Maria** pues, bueno de todo lo que se estaba cociendo, el tema de la evaluación y el tema que pedimos por el tema, que el gerente quería saber si era viable o no era viable para apostar por esta escuela si continuaba o no, pues bueno ahí fue cuando se puso sobre la mesa esta nueva metodología y vamos creo que todos conservamos como en un paño los famosos documentos que ella trajo del IES que nos todos nos leímos que fue el inicio de toda esta experiencia. Y por otro lado lo que ellos apuntaban, cierto toda la cuestión de los ERASMUS ehh! De las conversaciones con la **María Dolors**, en el sentido que los estudiantes son mucho más críticos, que vienen de fuera, eran unos estudiantes que se sentían (no s'entén la paraula 11.37) a partir d'allí como ella dice con los fons

de la Kajsa, en suècia (no sé si ben bé diu això) yo creo que eso nos ayudo mucho más a definir que bueno que eso es el futuro y que lo demás ya ha pasado y a parte lo que nos habíamos dejado todos los dedos pelaos en las habilidades .Esta es mi experiencia mi visión del inicio

P2: Yo o sigui diríem reconeixent que que diríem que totes les dues parts que has explicat fins aquí és absolutament ben cert diria, que els successos són així. En canvi, jo a nivell personal, parlo per la meua manera, diria que em veig més reflectida en la versió diríem, en la vivència de la Rafi, o sigui, és cert que quan el gerent va plantejar posar quotes això va ser com si diguéssim un frustrament molt gran perquè de sentir-se professor d'una escola publica, vam passa a sentir-se professora d'una escola privada entre cometes, es a dir, no encara com les privades, privades però vaia o sigui era con si de cop pues això fossis una treballadora pública, passes a ser una professora privada, i a mi això em molestava immensament, però bueno és un tràngol diríem que vaig ha ver de definiré amb ABP o sense ABP, és a dir això va passar i i i aquí estem no diríem era, però jo potser o sigui de lo de tancar l'escola de tancar l'escola, potser ho vaig viure menys amenaçant, no? perquè per mi la l'amenaça diríem seguia existint adoptéssim el mètode que adoptéssim i penso que l'escola de Vall d'Hebron té té un valor important no? la seva historia, el seu, les seves pràctiques assistencials, etc.. el fet d'estar dins d'un centre assistencial que li don un recolzament important jo ho vaig viure de diríem des d'un pla, potser diríem més egoista en el sentit que si que sabem que els estudiants sortien ben formats però jo com a professora, m'avorria intensament tot i que, tot i que reconec que tenia una de les assignatures més privilegiades, que portava la pediatria i jo bueno explicava crios, que a tothom li fa gracia. Que... però allò que anaves veient o sigui que any rere any i canviar nou programa i amunt i avall i les diapositives i les no se quantos, les transparències i dreta i esquerra o sigui començaves el curs per exemple ple de gent i acabaves que la meitat estava al bar i la meitat estava a l'aula això a mi personal jo deia jo ja veig per mai? jo ja no sé que fer-hi més, soc un desastre i i la veritat es que qualsevol canvi, per dir-ho d'alguna manera, per poc canvi a mi personalment m'animava, tot i que jo era de les que volia llençar-me menys a la piscina i fins i tot volia anar més a poc a poc però bueno, o sigui de fet no és, no vaig compartir l'experiència diríem pilot, primera perquè jo deia ahh! (fa a poc a poc amb les mans)

E1: A poc a poc

P2: A poc a poc, però bueno i si que per mi era quina sort que tens, que que pots enganxar una una nova situació que pot donar altra vegada vida diríem a una situació, allò que dius decadent, i la vivia molt molt critica a l'aula hi era, tothom. Però em sentiria més reflectida diríem en la, en la versió de la Rafi diríem, lo de l'escola em feia menos por, perquè vaig pensar ja passarà lo que passi perquè el prestigi ja el teníem

P8: Jo penso que es complementari lo que heu dit molts

P : Si!

P2: Absolutament!

P8: Absolutament

P5: Es complementari per que jo ho comparteixo també

P8: Hi ha coses que l'experiència que vam tindre amb els alumnes ERASMUS que van vindre, una de les més notòries és la d'una alumna sueca que parlava perfectament el castellà

P7: Si!

P8: Que va generar un conflicte i dintre de l'hospital bastant important, Per lo qual va ser una cosa de les que van ser cridaneres pe nosaltres, ostres

venen alumnes que tenen un bon speaking a part poden evidenciar coses amb les que no estan d'acord i que inclús ha fet historia i perquè s'ha fet així, perquè s'ha fet tota la vida, no? pues a lo millor es pot qüestionar, que a lo millor al final s'arriba a que esta ben feta, però perquè no es pot qüestionar. Una altra cosa que també jo vaig trobar quan van fer l'avaluació de l'escola, externa, és que nosaltres teníem bastants punts dèbils eh!, un que era una vici també important però que era necessari i molt objectiu que és l'examen tipus test, no? Això és una de les critiques que vam tenir, tenim una mancança important amb el tema de la biblioteca i no cal dir amb el tema de la informàtica perquè no en teníem, teníem 3 o 4 ordinadors d'aquells que nos havien regalat, eh! que no... com aquell que diu funcionaven amb manivela, no? Llavora'ns era una qüestió d'això i de nosaltres que va sortir com a punts febles i llavora'ns havia que corregir aquets punts febles una de les opcions que va haver-hi, també, a part de de l'amenaça que teníem de tancar l'escola era que nos teníem que autofinanciar, en aquest aspecte clar quan van tocar el tema d'aules d'informàtica es van trobar que aula d'informàtica a part de ser modesta, entre mobiliari una cosa i altra em sembla que es que es van, van ser una despesa entre 14 i 20 milions de pessetes de l'època. Després un altre tema, era el tema de la insatisfacció amb a l'aula no cal corre una miqueta jo tenia aquesta mateixa insatisfacció, a pesar de que hi va haver-hi algun professor que va deixar l'escola que col·laboràvem perquè lo que l'agradava és tenir 100 persones al davant que l'escoltessin, jo no sé si t'escolten o no mai o te poden escoltar 15 o 20 minutets, però quan porten $\frac{3}{4}$ d'hora estan amb el mòbil, enviant-se missatges o jugant a marcianitos, no? I això comprovat, o a mi me donava la sensació de que tenia 100 "cogotes" que jo veia, i jo feia un dictat, no? I quan treies una diapositiva, una transparència; "No la retires que todavia, no! y luego la última frase aquella tan famosa, que suposo que tots ah! Tots els docents coneixeu que es posa el examen que tocarà lo que se da en classe, no? I allí ningú buscava res més, ja podies recomanar llibres i bibliografia jo amb els anys que portava amb aquell tipu de de ensenyament, dues persones jo vaig fer la prova de fer dos o tres preguntes d'examen final d'una bibliografia recomanada i tres persones va haver-hi en tot aquest anys que van buscar o sigsui totes aquestes preguntes sempre quedaven en blanc, eh! lo que ningu es molestava, no?. Era aquella famosa frase que diu que sols aprova el 50% del coneixement que jo penso que necessiten, no? i tambe és la famosa resposta que nosaltres diem que amb això que amb aquest mètode l'alumne cobreix el pla d'estudis, tot el programa, no! i lo que no està tampoc o sigui que no, això és la realitat, no! eh! van ser començaments dolents, jo penso que van ser començaments que ara mateix continuem tenint moltes dubtes, no? eh! inclús suposo que això que es diu que a medida que vas caminando, el camino es fa més llarg i costa més i dones errado i aprendes a errar, errando també. Llavora'ns penso que també va ser una decisió que potser s'ha dit i ho tornaré a repetir, que va ser una decisió de la direcció, de la direcció de l'escola que va ser una aposta, però també una decisió de la voluntat de tots els professors que volien donar a aquesta escola una continuïdad i una integració dintre finalment de la universitat porque aqui la meitat de los profes que estem aquí sobrepasa el mig sigle, el mig sigle

P7: Home

E2: La mitjana, la mitjana

P7: La mitjana (riuen)

P8: Ella

P7: La mitjana, la mitjana

P8: Però tot i havent una persona jove, estem per sobre de los cinquanta anys, no? Con lo qual; les expectatives, eh! les expectatives a curt o mig plas

de tots nosaltres era jubilar-nos, no? Eh!. Però sempre amb la il·lusió que aquesta facultat-escola estigui dintre i que continuï. I penso que aquest mètode es un mètode que ajuda a aquesta continuïtat però a partir de que és un mètode que facilita els nous canvis de l'ensenyament que es promulguen a traves, aunque no estan gaire clars per les universitats ni per part del Ministeri d'educació en general. Però és la única opció diguem-ne per cobrir aquells famosos crèdits europeus perquè sinó, eh! Perquè encara en alguns professors, amics i companys no d'aquesta escola sinó d'altres que tinc més hores o a vere aquí ficarem més, no no! És que l'alumne té que tindrà un espai per poder treballar i això doncs, és un tema, un concepte que costa, eh! I que el professor també, i al professor li costa acceptar aquest canvi, i que deixa de ser professor i que té que ser un tutor, un facilitador. Això penso que és una de les coses que tenim tots més clar, no?

P1: bueno, si la meva visió, la meva visió, en principi, coincideixo eh! Amb les opinions que estan sortint viam! Jo en mètode, jo coneixia una mica la filosofia, la filosofia del mètode o sigui, en el sentit de de que l'any 77, em sembla vaig fer una assignatura a la facultat de psicologia, de ciències de l'educació ara ja no es fa, però en aquella època estava introduïda aquesta assignatura i dintre de ciències de l'educació hi havia un professor que treballava una mica les teories de Paolo Freire, si?

E1: si!

P1: i que, i que ens va o sigui la meitat de l'assignatura van ser classes i l'altre meitat diguem-ne van ser ensenyances actives, no? I era primer curs, jo no havia fet mai i em va entusiasmar, em va agradar, perquè com que jo era molt tímida també i ho segueixo gent encara una mica doncs em va, em va alliberar molt i vaig sentir que m'agradava i

E1: t'enrecordes com es deia aquest professor?

P1: i ara

E1: "meruza??"

P1: com?

E1: Meruza

P1: hi ha, es que he passat tantes

E1: no no és igual

P1: professors que

E1: no no era curiositat

P1: era molt innovador

E1: si si si

P1: era molt innovador i, no m'enrecordo, ho sento. A llavors teníem una altra experiència aquí a l'escola, cap l'any, aproximadament, aproximadament fa, l'any 83-84, no estic segura, que havia entre l'infermeria geriàtrica i ciències psico-social, havien intentat fer una mica, aproximar-se a aquesta experiència. O sigui, que els estudiants es preparaven, feien l'entrevista, la redactaven, tenien que buscar-ho tot; excepte la bibliografia, la bibliografia si que li donàvem, però el resta, era tot, era diguem-ne ensenyança activa i també teníem a l'escola aquesta experiència molt curta, i una, o sigui, quan es va introduir aquí a l'escola, o sigui jo vaig ser de les professores que em vaig resistir més, més. O sigui, però no pel canvi que també em costava molt, eh! No vull dir que no, que era molta incertesa i em

costava molt, eh! Però aviat, m'agradava, però, o sigui trobava que era que molt ràpid. O sigui, que jo pensava, dos professors que van dir home comencem amb dos assignatures amb tres, comencem amb tot, però mantenim un un de cada programa 10 hores teòriques pels conceptes més complicats de totes les matèries, però després o sigui al conèixer al **doctor Branda**, o sigui, em va agradar molt, o sigui vaig tindre confiança en el sentit de que si ell ho tirava endavant, amb el rigor, diguem la capacitat pedagògica. Jo pensava, bueno si ell diu que això es pot fer així, jo em vaig resistir bastant, bastant per les condicions perquè jo pensava home, hem de millorar la biblioteca, he de mirar els sistemes de ordinadors, jo vaig això, no sé si es va viure com una resistència, més aviat era si hi volem fer donem, nem poc a poc, i anem-ho fent, però també després vaig pensar: "doncs no!" perquè si tardem tant seguim una mica la meva filosofia igual no es fa, dintre de les institucions o això es posa en marxa i es fa, i això, sobretot les persones que estaven més llençades després de mica en mica, i de fet, jo després vaig vaig participar elaborant situacions, vull dir de ple, de ple, no? Però vaig pensar home potser si si van tirant del carro, segueixo una mica, no? Perquè pensava que possiblement seguint una mica la meva tendència més lenta potser no surt, no? Ho passen coses. I també, hi havia la preocupació del del nivell de qualitat de l'escola o sigui de que realment això es tindrà una dimensió més més rigorosa, a nivell individual dintre de la meva matèria jo ho veia necessària, és a dir, jo ja havia tret l'examen feia cinc anys, perquè jo veia que els estudiants repetien de memòria conceptes que no entenien, repetien de memòria, però es feia de manera digne perquè hi havia 10 hores de pràctiques d'aula i 10 hores de laboratori, llavors a mi això em permetia passa l'ensenyança a mig activa, no era del tot, però totes les activitats tenien unes classes teòriques que donava i després uns temes que desenvolupava a nivell pràctic per integrar la infermeria i la psicologia dintre del laboratori, o sigui, que es feia amb bastanta habilitat, però jo, coincideixo que eren èpoques d'exàmens i els estudiants, bueno, desapareixen, anaven a l'anatomia, a la fisiologia, els professors diguem-ne que els hi apretaven més, no? I en aquest sentit, jo m'hi he anat trobant bé, i té avantatges i inconvenients. Després, si per cas ja parlarem, però per mi era més fàcil treballar amb vuit estudiants que treballar amb vuitanta o noranta, si!

P3: si, jo de tot lo que s'ha dit, vull dir, com que jo si que vaig estar en l'avaluació crec que l'**Enriqueta**, també hi va estar. I també vaig estar en el grup pilot, jo penso que una cosa dels punts dèbils no m'enrecordo

P8: ja

P3: ha estat bé que ho recordessis (riu mirant cap a P8)

P8: no m'enrecordava gaire però, de tant en tant

P3: aquest que has dit

P8: aquest era més fresc, econòmic

P3: si però per exemple, m'enrecordo del dels altres no! Els que eren punts bons, no? Que que i precisament eren això, era això que nosaltres tenim un currículum que hi ha una gran quantitat de crèdits pràctics, no? I això feia que la docència la féssim amb grups més reduïts i això era una experiència positiva per la gran majoria del professorat i a part d'això, també, donava una possibilitat d'una proximitat a l'estudiant amb el professor que era molt bona, no? Perquè si hi havia doncs dubtes o coses a consultar doncs era una cosa fàcil o sigui els professors érem assequibles en els alumnes i en general ningú posava mai cap pega, no? Ja dèiem allò: "home potser no val que ens enganxin sempre pel passadís, però..."

P7: no són tonteries, t'enrecordes

P2: si, o sigui era, però que era tan fàcil la relació que quan es feia una trobada formal, de tal a tal hora pues no tenia èxit

P8: l'experiència del passadís continua

P2: si

P8: existint

P3: vull dir que això penso que era una bona cosa que que per contraposar-ho amb això que deies, que deia el Manel, no? Lo de les classes molt nombroses i i si l'assistència i la participació doncs, eren bastant, perquè a més a més era que amb 100 alumnes és francament difícil, no? Jo a demes

P7: depèn de les assignatures

P3: si jo havia anat a assignatures, a la **Enriqueta** diu que tenia assignatura agraïda, jo donava bioestadística i molt agraïda no era (riu) o sigui que jo penso que el, jo la motivació de de fer-ho d'alguna altra manera, des de luego que la tenia, eh! I l'altra qüestió és que per exemple: aquesta queixa, no de que no consultaven a la biblioteca o a la bibliografia, que jo no era un problema que jo tingués però però la veritat és que ens quei... era una queixa que teníem en general els professors, i això ha canviat radicalment, no? Jo fins i tot, penso que les bibliotecàries s'han acostumat tant, tant, a què els alumnes no vagin a les biblioteques, que es queixen: "oii, que venen molts, queu no ens arriben tots els llibres, no..." vaja és molt divertit això. I si! Jo bueno a mi, jo si el participar

P8: hi ha un altre cas molt important, és el del sr del bar, perquè no té tant negoci

P2: a si!

E1: no?

P2: a si si si

P8: va començar molt bé, després els alumnes nostres no estan al bar, estan els alumnes de la facultat de medicina. Els nostres acaben i se'n van a la biblioteca a les ... a la seva casa, a buscar informació

P3: si

Varies P: es veritat

P3: si si, bueno jo el tema aquest de la direcció, jo penso que va ser bo que fos una decisió i que no fos decisió pactada amb nosaltres, o sigui, jo d'això me n'alegro infinitament o sigui, que la **Rosa Maria** decidís que això es feia i i va i va dir i ho farem d'aquesta manera, o sigui, hi haurà un grup pilot, es farà una sèrie d'assaig i després, a partir del curs vinent pues ho analitzarem, clar, això dit el més de juny, eh! Per fer la prova pilot al novembre següent i a l'altre curs ja implementar-ho a tot el currículum de primer, no? Bueno però i ens va donar un guió eh! Que deia tal dia parreu d'això i tal dia d'allò i apa, i avui vindrà la **Montserrat Solà** que us farà, que era una persona de l'IES, perquè en aquell moment el **Branda** no estava aquí i bueno, apa anem parlant! (riu)

P5: vam fer la formació

P3: jo, la veritat, conscient de la transcendència que això tenia, té jo no, en sóc més ara que en aquell moment

P5: jo també però no sé qui

P3: el que passa que a mi, reconec que sóc una mica, no sé ossada, no sé a mi m'agrada això, i no veia la veritat, no veia possible al cap i ala fi era una cosa que ahh! nosaltres controlàvem al màxim o sigui perquè encara que la **Rosa Maria** hagués volgut molt i nosaltres no haguéssim volgut rebaixar, ho haguéssim pogut fer

P7: però no ho vam fer!

P3: no ho vam fer!

P7: i va quedar en no buscar el vuit sinó el deu

P8: el màxim

P3: no, no de fer-ho, que que ens agradés

P1: jo crec que la experiència del Doctor **Branda del doctor Luís Branda** ens va, almenys a mi, em va donar seguretat

P3: però vull dir l'experiència, podíem saber que era el ABP o no, però, vull dir que l'experiència de lo que era l'ABP lligava amb experiències de lo que era l'ABP lligava amb experiències prèvies que per nosaltres eren satisfactòries, com era el tema del grup petit, la necessitat d'integrar les explicacions, no? Pues això que deies tu de geriatria i de ciències de la conducta o el tema de les pràctiques clíniques de que "per se" és una experiència integradora, vull dir, que és una qüestió que lligava bé amb aquesta experiència positiva per nosaltres

E1: és a dir, no començàveu de zero

P3: no no, no no no

P7: perquè i a nivell individual

P8: i que després havíem de mirar això com ho avaluàvem tot aquest aprenentatge, el tema del procés, tot això eren coses que fèiem, ehh! Lo que passa que ho fèiem per assignatures. Però penso que va anar bé. Jo el tema del **Branda**, per mi va ser potenciar l'experiència a un grau molt satisfactori.

P7: si però

P3: perquè *ademes* té una manera de funcionar que és un exponent de lo que és una persona facilitadora, aquesta ha estat des del meu punt de vista, a part de la, que naturalment això té a veure amb la seva entitat com a persona experta amb la temàtica però vull dir, tenia la gràcia que malgrat era anar fent cada dia, pos acabàvem de fer la primera sessió i ens reuníem amb ell, això en al prova pilot i llavors ens deia: "bueno, y de eso que vais a hacer, no?" i tu deies: " a que hem de fer algu, o què?" (riuen)

P7: ho recordo

P3: i apa, otra cosa

P7: (fa una intervenció però no s'entén, 1.39)

P3: però ho va anar fent així, eh!

P5: si!

P3: i, bueno, jo també penso que sabia que ho faríem (riuen) i ho vam fer. El fet és que ho vam fer. I això, després, jo vem explicar a la resta de professors, no no dic en el sentit de, que el procés de difusió va ser així, no? Que al mateix temps això es va lligar amb un, des d'un punt de vista formatiu per tothom, amb lo que corresponia aquesta metodologia, no? I després ja ens vem organitzar per això, insisteixo que sempre ha sigut un tema que la **Rosa Maria** ens va organitzar aixís, amb la supervisió del **doctor Branda**, però no era un tema que anàvem decidint nosaltres, eh!

P3: perquè si no nosaltres encara ho estariem parlant

Varies P: si (riuen)

P3: això també no seria

P7: és possible això!

P3: si segur (riuen)

P7: un objectiu de la direcció i que es va i va ser el golpe de pito (P3: riu)

P6: yo eso me lo perdí todo porqué estaba con la fractura

P5: de la

P6: de la rodilla

P5: si estabas fuera

P6: que me la rompí en septiembre, yo el primer día que estuve con **Branda** fue en abril, eh! Cuando aún yo estaba de baja

P8: unos objetivos

P6: yo me acuerdo, que por lo que dice **Teresa**. Yo creo que fuimos a los toques de pito sin ser muy conscientes que fue el del **Branda** y el de **Rosa Maria**, porque yo recuerdo que cuando fue lo del **Branda** que hicimos aquella especie de curso introductoria, eh! Yo las resistencias eran de tipo, de tipo personal, había había dos cosas que me preocupaba el tema de las situaciones que se dieran, situaciones que nos permitieron trabajar y el tema de la función tutorial, o sea, de no ser directivo sino facilitador no estar volcando continuamente con ese tutor, eran las dos y siempre me toreaba de mala manera, eh! Nunca me daba respuestas a eso. Pero a mi, no me preocupaba, no era consciente. Claro ese curso, no era consciente dónde luego nos metió, durante las sesiones de trabajo del verano, yo me metí una cosa, yo no se si la gente fue consciente, y es que montamos un currículum integrado y pasamos de las asignaturas. Yo creo que eso es la habilidad que ha tenido el **Branda**, porqué a mi si me lo dicen, eh! Me voy corriendo, porqué me daría pánico

P7: yo era consciente de ello

P6: yo no fui consciente

P7: no yo eso

P6: además como tuvo la habilidad de que supongo que pensaba, hagan ustedes los objetivos que hagan eso va a tener muchas movidas, ¡¡eh!! Y partimos todos de las asignaturas. Yo honradamente no fui consciente de que nos metíamos en un ABP sin las asignaturas, eh! Y con todo intergrado que lo veo ahora y digo:¡madre mía! ¡los “telendegues” que tuvo el hombre!

P1: si pero jo n'era concient, ehh!

P6: ¿tú eras conciente?, ¡yo no!

P7: yo si

E1: tu si?

P8: tu también cuando recibimos los cuatrocientos objetivos que nos enviaste por mail (P5: riu)

P6: ¡ya! Pero por eso te digo que eran objetivos muy de mi asignatura y yo no era consciente de que la asignatura no la teníamos allí detrás. No sé cómo explicar-lo, ¡¡ehh!!

P5: si es que la asignatura estaba en la cabeza de los profesores pero no en la cabeza de los estudiantes, o sea, eso se demostró

P6: bueno, claro hablábamos en otro idioma

P5: en el documento que los estudiantes llevaron, nosotros teníamos la asignatura metida en la cabeza, pero ellos la desconocían

P6: claro, yo lo que quiero decir es que no hicimos ningún debate de eso, de que significaba eso, yo no hice yo no, no hice ese proceso de duelo, no hice ese proceso de, a mi me preocupaba el no tener, el hacer bien, el no tener situaciones porqué era consciente que con las limitaciones que soy más consciente que ahora, de que aquello era lo que iba a generar, el la necesidad de aprendizaje del estudiante ¿no? Y también me preocupaba, el que yo metiera demasiada cucharada en eso, que todavía no lo tengo resuelto hoy, porqué, porqué no quiero meter cucharada y, y

P7: tranquila con eso

P6: y entonces, eso me preocupaba pero yo no se vosotros, pero yo no he sido consciente, no hubo un debate de de de de

P7: de algo de reflexión

P6: de reflexión, no aunque fuera a nivel de sentimientos

P7: de lo que suponía de lo que

P8: aun así

P3: jo recordo quan vem fer lo de , o sigui, lo que vem fer primer elaborar uns objectius en principi de totes aquelles assignatures que compartiem aquells crèdits per fer la prova pilot, evident, era evident, eh! Que per exemple, jo que els objectius que jo podia tenir era difícil de quadrar jo, a mi això no em preocupava, m'entens? Però que anava per aquest camí, si! Vull dir que era el tema d'integrar el currículum jo es que penso que vaja no tenia clar que s'havia de fer aixís. D'una banda, manera això que deia la **Josefina**, que primer van pensar que no ho va dir en veu alta però alguna assignatura, vaja l'experiència que s'han fet així aùn estan así, ehh! Per altra banda, nosaltres érem un grup de 14 persones, que per tant, no gaire nombrós que amb amb les 14 teníem mà en el 80-90 % del currículum o sigui que era bastant lògic que poguéssim entrar i havia assignatures que no, com per exemple: anatomo, fisiologia i aquestes que va quedar la cosa una mica despenjada. Però, vaja!!que podia sortir, però el **Branda**, era conseqüent amb el tema de vostès posin els objectius que ja tenen o sigui, és allò de lo que ja saps posam'ho a sobre, després ja ho discutirem això, eh! I després a veure vostès com això ho relacionen amb les competències perquè al cap i a la fi, era això, eh! Que això era lo que feia que forces el el tema d'integrar,eh! Que, jo penso que el debat s'ha fet així o sigui, una altra dada, un altre nivell, jo personalment penso que és absolutament estèril, ho penso, vaja jo no hagués gastat ni un duro per fer-lo, jo penso que no!

P8: encara estariem

P3: si si (parlen a l'hora) personalment, eh! Penso que

P6: yo no lo digo como como critica, sino lo que digo es que tuvo la habilidad

P3: si si

P6: de que eso, pues paso. Para mi menos, paso y que allí hubo Rosa María que dijo eso, y él que fue porque las referencias que tenemos es que, que los ABP's como tu muy bien dices que están en toda la carrera, están por asignaturas y eso

P3: pero tu, no yo he dicho lo de Rosa María por una razón que, la directora pot proparar fer una cosa i convidar un expert pero que es vegi que hi ha bueno, vosté és l'expert pero jo... no no, no era aquest, o sigui, el **Branda**, jo penso que deia perquè sabia que tenia el el el el no? de la **Rosa Maria**. En aquest sentit ho dic, i havien coses que nosaltres ni se'ns va acudir i el **Branda** va dir: usted mire, podría elaborar un programa de de manejo de la información come m va dir en a mi, vaig dir: a si??, bueno ohh, ¿no ha hecho un curso, usted?, dic: a si, si (riu)

P7: recordo que era (no s'entén 9:24) ell se sentia

P3: vull dir

P7: amb la confianza que les Quatre persones que tenia al davant, era o sigui

P3: no però això va ser després, això que dic jo

P7: està en el procés

P3: lo de la comunicació

P7: que està predisposada, a ... fins al final, vull dir, que que jo penso que **Branda** sabia que nosaltres continuariem i fariem l'esforç de fer-ho. De fer primer, segon i tercer

P3: si! Jo jo vaja la meva posició era

P7: jo parlant del tema a posteriori

P3: jo no sé on t'anavem a parar exactament, no tinc el horitzó final

P7: divergentes però convencidos

P3: però jo me'n fio, que és lo que diu la **Josefina**, me'n fio i si diuen hem de fer, pues ho faig, ja està!

P8: és un tema de grans, de les grans sons

P7: yo creo que aquí, lo que estamos todos de acuerdo y diciendo que si hubieramos entrado en la boragine de la asignatura possiblementemente eso no se hubiera hecho, esa experiència no se hubiera hecho

P8: no, y una de las grandes suertes, una de les grans sorts que van tindrè com a grup, eh! És el fet de ser una escola petita, la direcció, la decisió de la direcció, una escola petita y no ser professors funcionaris ni universitari (riu)

P3: no sé, això que ella

P8: no? Això és una realidad, yo (algunes P diuen si si)

P?: Marina no t'ho prenguis malament però

P8: no, però això és una realidad

P2: nosaltres som professors pseudo-funcionaris eh!

P8: que

P2: que som uns professors pseudo-funcionaris

P8: si, no

P2: vull dir que tenim proceso estatuals

P8: no no no

P3: però ell vol dir quan ho compara amb altres escoles

P8: ho compara amb altres universitats on he estat i bueno

P2: també som una professió Jove

P8: és imposible

P2: o sigui que tenim una història jove de la universitat que jo diria que som una professió que encara estem buscant

P8: si si, no però té parlo d'escoles

P2: i això ens fa, ens fa crear menys capelles

P8: te parlo d'escoles d'infermeria, ara no diré noms

P2: és igual

P8: d'altres comunitats

P3: home implicava una cosa seria treballar departaments

P8: i escoles noves! O sigui escoles més noves que nosaltres, creades fa dos o tres anys, eh!! I

P (parlen al mateix moment)

P8: eso de los derechos adquiridos dos o tres anys

P6: eso que est diciendo **Manolo** que aqui al fin y al cabo todas eramos enfermeras, es importante, y en otras escuelas no són todos enfermeros sinó que son enfermeros y de otras disciplinas. Y entonces, aunque nosotros fuéramos aqui colaboradores y gente que esta en el ABP y que no es estrictament enfermera, però

P2: aquest pas previ, diríem que no, que no el vam valorar fins ara aquest moment penso que és el més important, el pas diríem que l'escola, o sigui, quan estàvem en el currículum tradicional, havia passat abans que les infermeres. I això,

P3: si si

P2: això és un element importantíssim i

P8: i que

P2: que nosaltres som uns professionals que ens estimem la professió i

E1: sou professors, infermeres que

P2: exacte

P8: una característica pendent encara, a totes les escoles d'infermeria del país que estigui en mans d'infermeria, exclusivament.

E1: permeteu-me que us preguntí més pels beneficis que heu, la pregunta tres per entendre'ns, és evident, em sembla que moltes de les manifestacions que heu fet docns que al centre li ha aportat beneficis

d'aquest canvi, que hi ha hagut, bueno pública a privada, si! En els docents bàsicament ha estat la satisfacció no de canviar estratègies didàctiques, respecte dels estudiants, quins creieu que són els beneficis? O sigui, potser heu detectat evidències des del punt, evidències de que han millorat, la la formació dels estudiants, és a dir, els estudiants surten més ben preparats? Quines evidències en teniu?

P1: amb alguns aspectes, amb alguns aspectes han millorat, en d'altres tinc les meves incerteses que després compartiré. Els beneficis, per exemple: jo donava classes de ciències psicosocials a primer i coordino l'assignatura de cures paliatives de tercer, no? I clar, hi ha, o sigui, els professors de tercers són els mateixos de segon i ara em comenten, em diuen: "escolta, però quina diferència d'estudiants, pregunten més, critiquen més, són més autònoms, no estant ..." i sobretot, el professorat ja no es troba tant tant còmode, el professor ara ja ha passat una optativa que ha passat i és mig mig però les classes actives, o sigui, ells estan com critiquen molt, "bueno y esto porqué lo dices, de donde lo has sacado..." o sea, els professors que parteixen de lo clàssic ho valoren com a positiu, en el sentit de l'autonomia de l'estudiant, no? La independència

P7: y se sienten seguros, perquè l'estudiant ja no fa de bosque

P8: no!

P7: l'estudiant fa de contraposar de la informació, del coneixement, ha buscat, ha triat amb les evidències, amb així ho diu fulano, en fulano diu tal cosa i això clar, si tu no estàs acostumada a aquest discurs i arribes a una optativa, com tu dius, de tercer, i a llavors estàs acostumada a classes magistrals d'abans, eh! Aquest costum de professors se'ls ha de posar una encerrona, pot ensortir-se'n clar, això cada dia (riuen)

E1: o sigui, el docent diríem que segueix amb les classes magistrals

P7: si

E1: ho sigui se sent menys segur

P7: si, clar, perquè tu imagina't

P8: qüestionen

P7: que tu estiguis

P3: que això passa en algunes optatives

P7: clar per això

P1: i pregunten molt, o sigui, pregunten molt, no estan allà escoltant passivament, sinó que pregunten, per exemple, i és un canvi en que eren 60 estudiants, un canvi bastant important, eh! Clar, les experiències que sempre eren d'ensenyança passiva clàssica, clar s'assentaven allà agafaven apunts i no qüestionaven re o alguna, alguna estudiant que sigui una mica més crític, potser si que ho podia fer. Però ara viuen com general, tots!

P8: o sigui, una gran diferència finalista de l'alumne quan acaba en la seva competència no hi ha una gran diferència entre els altres i els nostres, i els altres d'ara. Tampoco preteníem que hi hagués una diferència, sinó no que adquireixin un producte que sigui satisfactori i per al món sanitari, no? Lo que a vegades, o a les avaluacions finalistes, quan ja són treballadors, un exemple que et poso, hi ha molts, però un d'ells, una vegada una de les enfermeres que m'avaluava, una, una de les ex-alumnes ja professionals però ja colega. Home, lo que trobo jo és que a vegades com a novata, he explicat una cosa, ells no em diuen re és correcta, i al dia següent dir-li tenies raó en això, he trobat això, això i això, no? Aquesta esperit crític, no? No generalitzat, eh! Cuidado, d'això sempre n'hi ha, n'hi ha que tenen esperit crític, n'hi ha que en tindrà menys i n'hi ha que intentarà passar més dentro

de todo, el aborigen per intentar amb el mínim esforç arribar a la meta, no?
Això sempre
P7: però una mica si que tenim, no? (silenci)
P3: a veré, jo no sé, jo
P8: però
P3: aquí sobre avaluació, que l'IES monta
P8: si
P3: de competències, és tot un
P8: extern
P3: és tota una metodologia que ja esta assajada en molts altres llocs, i tal.
Llavors, aquí a l'escola es va fer sobretot per poder comparar si la gent que sortia amb l'ensenyament tradicional amb això, s'hi havia una diferència, la veritat és que perquè s'avaluaven les competències que són les mateixes que nosaltres tenim descrites, no i no hi havia una diferència, la veritat és que les dades per exemple, una cosa curiosa era que una prova tipus test que fan complementària perquè, doncs, resulta que els que havien fet els de l'ABP, treien una nota més alta, no? Això és valorable de manera relativa però també per algú que li feia angúnia de si, clar no fan, no estan tan acostumats a fer exàmens, que si que fan proves escrites però no amb la intensitat que deien abans, doncs, el fet és que que són alumnes que tenen el costum d'estudiar
P8: si
P3: i llavora'ns se'n va ensortir bé. Perquè eren sobretot preguntes sobre ètica, vull dir, fer una estació, perquè ho fan amb malalts simulats i tot això, eh!
P8: i sentia dir

P3: doncs, era si que avaluen coses d'ètica amb el tema dels malalts simulats però es complementava amb preguntes de legislació i coses Aixa
P8: (no s'entén 18:15)
P3: o sigui d'una manera espectacular la veritat és que, eh!, no
P8: no
P3: a part que es nota més amb això de les actituds, no? I allò que passem a les supervisores
P7: això
P5: trabajo
P3: però es clar, són coses que
P8: puntuals
P3: pues que això
P6: que no s'avaluen
P3: eh!?
P6: que no se evalúan en según que pruebas. Yo creo que una cosa, yo si tuviera que decir, yo creo que lo que aporta este método es una gran autonomía en la gestión
P7: si ho hem dit, per les profesores
P6: por eso te digo, que si tu tuvieras que decir, yo no se si salen pozos de ciencia pero si que salen personas autónomas para gestionar el conocimiento y fácilmente detectan el interés de aquello que que necesitan resolver o
P7: saber
P6: yo creo que esas dos cosas, es muy difícil, los exámenes
P8: son capaces de dar respuestas a todo
P6: es muy difícil
P5: si claro, yo creo que otro aspecto es el aprender a lo largo de la vida, o sea, que estaria
P3: aquesta seria

P2: estaría ligado con
P3: això seria lo que esperem
P6: claro pero fijate
P5: esperamos eso
P3: però això no ho sabem

P5: no no lo sabemos
P6: pero eso Rafi
P5: no lo sabemos, espera espera
P6: es un camino

P5: no lo sabemos pero lo que si sabemos es que los estudiantes son capaces de buscar lo que les hace falta o sea, son capaces de en la medida en que son capaces de buscar lo que les hace falta, ese entrenamiento, lo tienen, saben dónde pueden ir a buscarlo, no les hemos dado el pescado, les hemos dado la caña.

P6: no y lo leen, y...

P5: y ellos, y ellos tienen su capacidad importante de de saber dónde buscar de entender lo que están leyendo y de ser capaces de aplicar

P8: és la integración del conocimiento, para dar respuesta al problema

P1: si pero añadido a eso seria la capacidad de criticar, no? Que algunas les cuesta un poco pero aprenden rápido en el sentido

P8: a veces les cuesta menos criticar a los que

P1: no no criticar científicamente las fuentes de información por ejemplo, ¿no?

P8: si si

P1: que ellos mismos dicen a ver esto donde es, de donde lo he cogido, el autor, los libros de que año, o sea, se insiste mucho en el aspecto crítico, o sea, que esto también es un valor como estudiantes y como docentes, después para mi, para la profesión, lo veo como un valor, yo como enfermera, o sea, veo con un valor muy importante que el estudiante de enfermería, salga preparado para relacionarse con otros profesionales de una manera independiente, o sea, autónoma, que no venga, si el medico dice o la asistenta social o la fisio no se, que el estudiante de enfermería que desarrolla una capacidad para tener una profesión autónoma, es decir, y estos estudiantes salen preparados la mayoría después veremos las dificultades

P2: las podemos decir

P1: no no después veremos, al menos yo mi experiencia o no, que limites hay también en esto, no? Y cómo quedan según que cosas. No podemos decir que todo esto es la maravilla, ¿no? Pero si que la capacidad, al menos yo me siento cómoda con los estudiantes y digo mira que bien son estudiantes de enfermería que están argumentando y que cuando salen y vayan allí todo el... le harán revocar digamos muchas cosas de las que aquí aprenden ¡pero está no!

P8: se cuestionan cosas técnicas

P1: el ser autónomos no. Porqué tienen capacidad para criticar, para decidir, para cuestionar

P2: però tenim uns professionals al costat, per no dir a dalt, amunt, més amunt

P1: si si

P2: que diríem que el concepte d'autonomia no el tenen gaire clar

P1: bueno

P2: respecte d'altres professionals que això també és

P1: si si

P2: molt difícil diríem afrontar-te amb un metge i dir-li no miri fins aquí arriba vostè i a partir d'aquí

P6: hombre claro, intervienen muchos factores

P2: clar això, que en altres professions potser ho tenen més fàcil, aquest nivell d'autonomia, i aquí ho tenen una mica complicat

P8: si si

P2: jo, el que volia comentar de totes maneres, també

P6: yo me refería a esa autonomía

P2: no ja ja! Jo el que també volia comentar amb els estudiants que torna a ser com tot, algu com molt subjectiu. Eh! Vull dir, jo per exemple, si joestic més contenta, més tranquil·la, ara i em permet veure'ls amb ells amb més tranquil·litat, però jo per exemple, veig estudiants de tercer perquè jo tradicionalment diríem, jo treballava més amb els de tercer, jo els veig menys enfadats com si diguéssim, no? Els veig, o sigui, acaben contents, o sigui, i abans, o sigui, ostres, o sigui, com que diríem tenien més elements per buscar, per buscar culpables, no? O sigui, un professor, aquest altre, que no sé qué, que si això és un rotllo, és una merda

P6: se fijaban en el otro, ¿no?

P2: que si plim que si pataplam, si

P6: lo ponían en el otro

P2: jutjaven molt a l'altre, diríem, els neguits el que sigui, no? I entre això i llavors, jo que m'enfadava amb ells perquè dius: "posen molt poc", ostres és que... vull dir, hi havia un fil d'agulla aquí que diríem jo ho tenia una miqueta embolicat. Ara mateix, jo els veig i perquè els veig a les pràctiques diríem, no? O sigui, i l'intercanvi que hi ha, és un intercanvi més amistós, més

E1: saludable

P2: si, més saludable, exacte, vull dir perquè ni ells em tiren en cara moltes coses, no? És allò que dius sempre que hi falten coses, no? Però, vull dir, o sigui, ara i abans, vull dir, jo els hi dic us juro, us juro que els vostres companys del mètode tradicional, també deien el mateix

P8: i aquestes altures els histerismo

P2: si

P8: de tercero, es clar

P2: però diríem, és un histerisme diríem de no buscar culpables

P8: no

P2: i és un histerisme jo el visc més tranquil·lament, i més saludablement. Jo els veigs menos enfadats i abans arribaven a tercer i els veia més

P8: si

P2: enfadats, nerviosos i enfadats i ara estan nerviosos però els veig més bé més

P3: jo ressaltaria la responsabilitat

P2: si si

P3: o sigui, jo trobo que, com joestic a primer, la cosa que de cop i volta comencen, ehh! I ahh! es queden així és ser conscients d'aquest fet, o sigui, no podran buscar, justificar explicacions externes a ells de el perquè aprenen o no aprenen, això de cop i volta els hi cau al damunt o sigui

P6: (no s'entén 22.42) evidències

P3: i com ho faré i resulta que no sé ni on estudiar les coses i tot això. Això de cop i volta, curiosament al cap de sis setmanes, això està resolt. O sigui, no, ho dic perquè és lo que més noto, més a

P6: es que se lo (no s'entén, 25.01) entre ellos, d'algun curso superior que se lo dice

P3: quan compares amb algun altre professor d'alguna altra escola d'infermeria, que la història típica de dir és que els alumnes això no ho entenen perquè és molt difícil, hem de donar 10 hores perquè és que sinó no ho acabaran entenen els

P6: por la experiencia

P3: i i jo he comprovat vaja i además ja ho hem comprovat en la... quan vam fer la prova pilot, que m'enrecordo que era un tema de diabetis, i van parlar de tot allò que vaja, en una programació clàssica, s'hagués donat en 10 hores. Va sortir absolutament tot, clar surt d'una

P8: tot lo que necessiten

P3: altra manera, surt a poc a poc, desorganitzat, no? I bé, aquí esta el tema del rol del tutor i que

P6: que vaya organizando

P3: i ehh! Bueno que vull dir que jo penso que el tema de la responsabilitat i efectivament els alumnes quan veuen que són capaços. Això significa moltíssim! D'acord, com sempre que hi ha gent que s'hi repenja, eh!

P8: si si

P3: però amb l'avantatge que els que s'arrapengen podien ser un alumne mitjanet d'una aula de 100, vull dir

P8: no, no és el de dalt de (no s'entén la paraula 26.20) clàssica

P7: però és molt curiós perquè si s'arrepnja té profit perquè saben que tenen

P3: no no no jo n'he trobat que no

P7 "jetas" n'hi ha a tot arreu

P3: no no no que diu

P7: però

P3: jo amb lo que faig ja vaig bé, toca fer això ho faig i ja està

P8: lo mínim

P3: no apretarà, anar una miqueta més enllà, no no no no

P6: no, pero lo que es indudable del conocimiento independientemente del nivel de conocimientos de que puedan adquirir, que podemos tener licencias a que medida, que están estructurados que pueda haber algunas lagunas o no, que también las hay en un método tradicional. Yo creo que también a través del del aprender de manera experiencial, hay una cosa que aprenden, que son otras actividades y y un tema que también tienen muy muy a la mano el grupo de ABP, que luego es un complemento en la practica es el tema de las relaciones con otros, y a resolver conflictos entre ellos, ¿no? Eso es muy importante porque luego can a venir las practicas y muchos de ellos se han encontrado pues con equipos asistenciales que son durillos ¿no? Cómo también se encuentran con grupos entre ellos que son durillos porque hay grupos que van mejor y lo que les sirve con unos cuando cambian de grupo, lo que les sirve con el otro, los otros a través de esa experiencia van adquiriendo habilidades y yo creo que eso que dices tu de la alegría, que es que en tercero hacen muchas prácticas, claro y yo creo que tienen cada vez más una conciencia satisfactoria, ¿no? De que ha ido bien, que todos esos ruidos que antes tenían, no sólo de aprender a soldar o de hacer cura así, sino que pienso que también son capaces de torear allí

P7: el proceso de adaptación, es más real

P6: también

P2: i abans passaven de 8 a 2 de la tarda escoltant, això posa de mal humor a la majoria, vaja

P8: si quan empalmaven amb la optativa que tenien

P6. por la tarde (riuen)

P8: si

P6: claro, pero fijate que cuando vemos la valoración de las, de las supervisoras en cuanto a profesionales, pues generalmente lo que moviliza es

siempre lo mismo que se integran bien con el equipo, que son responsables, que les falta agilidad

P7: habilidad

P6: pero, faltaría más, faltaría más que son... o sea, que estás cosas las valoran mucho el que se salen bien, se salen, en general, bien

P1: si si, respecto a esto, lo de, claro también tiene que ver con la relación con el tutor, ¿no? Que ventajas e inconvenientes también tenemos nosotras con determinados grupos de estudiantes, es decir que si hay grupos de ABP de estudiantes que funcionan bien, es decir, que la mayoría, vienen a ver, vienen más motivados o se motivan porqué, claro aquí también está el factor de la motivación, es decir, si todo sistema educativo permite ... universidad es prepárate para selectividad, todo tan obligatorio, tan condicionado, claro cuando vienen aquí tienen que motivarse, entonces puedes encontrar con grupos que la mayoría de los estudiantes están motivados y puedes encontrarte con grupos de estudiantes que no lo están tanto. Entonces la relación con el tutor, es decir, que por un lado facilita una relación más personal por los estudiantes pero, también a veces, es difícil porque si tu estás en la clase teórica das tu clase, haces tu examen y adiós muy buenas. Ahí tienes que estar respondiendo, aunque ellos resuelven las cosas tú tienes que facilitar que el grupo vaya rodando, ¿no? Para que trabajen. Entonces, no es tan fácil, es decir, si encuentras un grupo de estudiantes muy motivado esos impulsan al grupo y el grupo trabaja, ara si.

A N E X O V

Director UPSC. Dr. B. 2E1

Això va ser un punt molt important, de manera que això diguem que va a contribuir a que poguéssim ser professors experiments. I en particular, jo mateix com a professor, vaig començar el tema d'aprenentatge cooperatiu, que després d'altres professors es van afegir. I en aquestes circumstàncies, això és al 91 quan comença. Em sembla que al voltant de l'any 2000 es va introduir a l'escola una titulació de segon cicle, de manera que podíem donar un primer cicle d'enginyeria de telecomunicacions de tres anys i un segon cicle de dos anys. I la idea, quan jo encara era director, després ho vaig deixar, la idea que jo tenia era aprofitar l'escola per fer un pla d'estudis que fos una mica diferent. I vam prendre com a referència Albor, que a més és una escola d'enginyeria reconeguda.

Per què ja la coneixíeu l'escola d'Albor?

Si, teníem referències, però quan vam fer una comissió per dissenyar el pla d'estudis, una comissió bàsicament externa, amb professors també, vam fer una visita a Albor.

Per veure com ho tenien organitzat.

Si, i després dissenyar el pla d'estudis. És un pla d'estudis que clar, Albor té la avantatge de que mantenen assignatures. Tenen un 50% projectes i un 50% assignatures, amb la qual cosa facilita, perquè fer una cosa sense absolutament assignatures és complicat, especialment pel professorat. Perquè hem posat a professors a fer coses que mai havien fet i també era un experiment pels professors. De manera que així va ser com va aparèixer aquesta titulació de segon cicle, organitzada al voltant de projectes.

Està consolidat, des del moment que es va fer?

Jo ho he perdut de vista, però penso que sí. De fet el que va passar és que al principi, hi havia un grup de professors i professores que tenien una certa experiència, perquè ja treballaven a màsters, a màsters no oficials per això. Als màsters oficials la dinàmica ja era diferent. De manera que aquesta gent ja portava una certa dinàmica i van ser una mica el nucli i es van incorporar d'altres. Al principi es va trobar una certa resistència i després sembla que la cosa va millorar. Després jo ja vaig deixar la direcció i ja no he fet tan el seguiment, però em sembla raonablement consolidat. Jo diria que una part dels professors que es van afegir sense... es van integrar, però també penso que hi ha un cert grup petit de resistents. És a dir, estem aquí perquè ens han dit que estiguem.

Quin és el procediment que es va seguir per posar-ho en marxa? Es van fer un seguit de fases? Ja m'has dit que una de les coses que veu fer és anar a Albor.

El grup de disseny del pla d'estudis va anar a Albor, l'únic que es va configurar amb gent de l'escola i amb gent de fora, amb professionals, però amb la idea meua de promoure un pla d'aquestes característiques.

Llavors es van fer fases, es va fer un primer disseny, es va fer implementació gradual o veu començar amb els dos cursos alhora? Com ho veu fer?

Es van començar els dos cursos, que seria l'equivalent de quart i cinquè, i es va començar en el primer quadrimestre, després en el següent, es va començar el tercer.

Ho veu fer esglaonat.

Si.

Es va difondre? Quins són els canals que veu utilitzar per difondre que l'escola, el segon cicle, el treballaríeu d'aquesta manera? Tan pels

estudiants com pels professors i la resta de l'escola. Ho veu difondre d'alguna manera?

A veure, en seminaris, congressos, això sí. Ara, des del punt de vista de la informació que arriba a l'estudiant, si que clar, a la web de l'escola hi ha unes explicacions. Si un estudiant no entra a la web i mira no sap de que va el tema. Pot arribar a alguna gent i quedar-se amb una certa sorpresa "Mira quines coses feu aquí". Però és l'única manera, no trobem altre...

Quines persones van intervenir des del principi? És a dir, els impulsors, tu com a director de l'escola, però va haver-hi algú més: un cap d'estudis o un coordinador de departament?

Sí, tot l'equip directiu. Jo diria que va ser molt important aquell grup de professors que portava una certa experiència i sabien de què es parlava i van traduir el que feien a un màster al segon cicle.

El professorat va rebre formació per treballar amb aquesta nova metodologia? Quines coses es van arribar a fer, quines estratègies veu fer servir, us veu organitzar d'alguna manera?

Quan vam començar, per la posada en marxa, sí que vam fer un curs de formació, però una cosa no gaire extensa. Em sembla que va ser un curs de vuit hores per explicar què era, quines coses es podien fer, etc.

I què s'esperava que el professor fes amb aquesta metodologia per donar-la a conèixer.

Sí. Em sembla que es va fer una vegada i no sé si es va fer una altra vegada al segon quadrimestre. Després ja no recordo.

Van participar tots els professors del segon cicle?

Sí, es va fer per tots.

O sigui que no va ser una cosa per a un grupet.

No, es va convocar a tots i això és el què s'ha de fer, com funciona, quins exemples es tenen, etc.

Va respondre bé la gent a la convocatòria?

Com que quan una cosa comença nova i la gent s'afegeix tot i que alguna sigui amb certa resistència, com que sinó t'agrada pots sortir. Això també ens va passar a l'escola al 91. Una forma, tu arribes a una escola i si vols t'arregles amb aquesta i sinó t'agrada i penses que és una tonteria...

La porta està oberta

I ja trobarem altres.

Veu difondre que aquesta era la metodologia, però la veu fer entre vosaltres mateixos o veu comptar amb algun expert o assessor? Has comentat que vosaltres veu anar a Albor. La gent d'Albor va venir per assessorar o a partir d'aquí ja us ho veu organitzar vosaltres?

Directament, perquè després jo vaig deixar la direcció i vaig ser director de l'ICE, de l'Institut de Ciències de l'Educació, i des de l'ICE sí que es va ajudar a formalitzar part de les coses que fèiem. Per exemple, pel que fa a aprenentatge cooperatiu vam convidar a Roger i David Johnson que són prou coneguts en el tema a donar un curs a la politècnica, que va ser molt important perquè es va posar... I després també vam organitzar coses amb la gent d'Albor.

En certa manera veu tenir un cert suport.

Sí.

Aquesta formació també la veu fer amb gent de fora.

Sí.

Un altre aspecte que m'interessa és el impacte i les millores que hagi pogut portar aquest canvi. Doncs, ja m'has comentat que està generalitzat l'aprenentatge basat en projectes entre tot el professorat, però quan es generalització això. Des del primer moment, o sigui, des

del primer quadrimestre que es va començar ja va quedar generalitzat. Tots els professors que estaven a l'escola si van posar a treballar ja?

No. Ara parlem de la titulació de segon cicle únicament.

Si, si, de segon cicle.

Si clar. Tu coneixes el pla d'estudis i saps que tenim dos blocs o dos nòduls i que tenen una o dues assignatures i després el projecte. I clar, al principi vam trobar certes dificultats, com t'he dit abans, perquè els professors volien marcar una mica el territori, però això va anar millorant progressivament.

Això a segon cicle, però a la bàsica també ho teniu...?

No, a la bàsica tenim un pla d'estudis convencional, el que passa que si que és veritat que moltes assignatures que fem fan treball cooperatiu i també en moltes s'ha introduït els projectes com a element addicional.

Així puc agafar les dues vessants: una que es fa en una part d'assignatures i una l'altra que es fa amb tot el segon cicle. Quina repercussió o quin impacte ha tingut aquest treball col·laboratiu entre el professorat? Perquè suposo que per organitzar tot el currículum, doncs hi ha hagut d'haver una tasca col·laborativa entre tots els professor, ja no és allò que cada professor decideix què fa i com ho fa. La percepció que tenen els professors, com és?

Va millorar gent. Malgrat que és difícil, molt d'aquesta gent que al principi volia saber i marcar quin era el seu territori, finalment es van integrar i van acceptar que el territori era compartit.

O sigui que penses que si que ho viuen com una millora a la feina malgrat que doni més feina.

Si, per exemple, també al primer cicle que no està organitzat d'aquesta manera, es van canviar les assignatures optatives i es van organitzar per blocs, de manera que el bloc també era un bloc integrat. I també això va tenir prou èxit, perquè els professors també al principi volien marcar el seu territori, però ells mateixos van arribar a la conclusió de que ja funcionava bé si feien un bloc, si feien una cosa integrada i comú. I això penso que va ser... A veure quan parlo d'èxit no és necessàriament un 100%, però generalment un èxit. Vam trobar que els hi agradava.

Sempre és més costós, sobretot al principi, perquè cal compartir. Això penso que ja m'ho has contestat d'alguna manera, aquest canvi, o sigui, la generalització d'aquest canvi va ser de caràcter voluntari, imposat o graduat?

Va ser de caràcter voluntari durant molts anys fins que es va posar en marxa el segon cicle, però va haver-hi una fase progressiva de desenvolupament.

I al segon cicle és on ja veu decidir es farà així i així és com treballem nosaltres. Això penso que també m'ho has dit, que el grau d'acceptació del professorat ha estat molt alt i que també ha millorat la col·laboració del professorat, no?

Si, jo diria que sí, però jo no sé, perquè ara no sé com sortirà l'escola d'això.

Per què?

Perquè ara s'han de fer els nous plans d'estudis i quan es fa un pla d'estudis la preocupació del professor és marcar el seu territori. Jo no sé en quina mesura no es donarà un pas endarrere.

Nosaltres hem fet el pla d'estudis nou, està ja a l'ANECA i estem esperant la resposta, però jo penso que no canviarà.

Perquè la dinàmica ja la teniu arrelada.

I ja havíem fet nosaltres un canvi per competències. Nosaltres ja vam elaborar competències. Ara hem canviat: teníem sis grans competències i ara amb el nou pla d'estudis en tenim dinou, però és igual, es veure com aquestes dinou ens engloben aquestes sis. Però jo penso que no ens

ha de variar. Joestic ara treballant amb el pla d'estudis, però crec que no ens canviarà, i penso que marxa endarrere ja no és possible.

Jo no sé fins a quin punt, perquè clar, la dinàmica oficial afavoreix les assignatures i la no cooperació.

Jo crec que nosaltres no tornarem. M'haurien d'acomiar com a directora de l'escola per fer aquest pas endarrere. Hi ha alguns altres efectes que penseu que hagi produït aquest canvi, en quant a les actituds del professorat, a si tenen una actitud ara més permanent cap a la formació o cap aprendre d'altres metodologies? No tan centrat en allò que som expert en una assignatura, sinó més en els processos d'ensenyament - aprenentatge de l'estudiant.

Penso que si. Penso que en general, tan a primer cicle com al segon cicle, l'actitud dels professors de l'escola és molt més oberta, molt més receptiva.

No és tan focalitzada en allò que jo sé i en el que ensenyo.

Tot i que si que és escèptic, si passen coses al teu costat has d'obrir els ulls i mirar què passa, de manera que sempre, jo crec, que fins i tot, el que va passar és que professors que els seus departaments estaven preocupats pel tema de la docència, van intentar desplaçar-se cap al que creien ells, perquè sabien que facilitaves aquesta. De manera que també va ser, en certa mesura, un pol d'atracció.

I un guany de cara a Bolonya, tenir metodologies més centrades en l'estudiant. Per això et dic que no sé si serà un pas endarrere amb els plans d'estudis nous.

La veritat és que no ho sé, perquè la dinàmica del pla d'estudis és mortal.

Passem en un altre bloc, que són els valors i els principis d'aquest canvi. Si hi ha alguna ideologia o alguns valors que apareguin de manera més freqüent en els docents que utilitzen el PBL que amb altres que no l'utilitzin? Hi ha alguna cosa que destaquin? O com caracteritzaríem a les persones que promouen aquest canvi? En aquest cas doncs tu, un dels promotors del canvi. Hi ha algunes característiques que tu volguessis destacar? Això per una part. I després l'altre, si en aquests moments el fet d'utilitzar el PBL es pot considerar com un tret identitari de l'escola.

Si, si, va ser molt identitari. El que si que és cert és que als estudiants els hi va agradar la manera de treballar i sembla ser que els nostres titulats quan arriben a les empreses també són reconeguts. Es nota. No sé si s'ha fet cap estudi formal, però jo sé que la informació informal que arriba és aquesta. És que clar, és un segon cicle. Alguna de la gent que arriba a acabat el primer cicle, però d'altres no. Van estar treballant durant un cert temps i, clar, ja tenen una percepció diferent.

Vol dir que en aquests moments si jo he estudiat el segon cicle de l'escola superior politècnica de Castelldefels és un algo que dona prestigi, en certa manera.

Si

I tornant a l'altre, hi hauria algunes característiques o alguns valors especials amb professors que treballen amb aquesta metodologia o amb els promotors, en aquest cas tu? Quelcom diferent, alguna cosa a destacar.

Penso que una certa consciència de que la formació és molt important i el compromís que tenim de fer triomfar els estudiants, no de fer-los fracassar. La nostra missió no és suspendre els estudiants, sinó ajudar-los a aprovar, a arribar als objectius formatius, bàsicament. Una certa consciència de que jo tinc una responsabilitat i aquesta responsabilitat és ajudar a aquesta pobre gent a que aprengui coses.

A vegades en els estudis superiors això s'oblida, que un paper important és la docència, que la recerca està molt bé, però si no hi ha qui faci la docència...

És un dels riscos que tenim. És que clar hi ha gent que diu "Això està molt bé, però jo he de fer altres coses".

Perquè això requereix molt de temps.

"I a mi això no em promocionarà" i tenen raó, també.

Igual que m'has comentat que si que es podria considerar un tret d'identitat que al segon cicle treballa amb el PBL també creus que afavoreix els sentiments de pertinença del professorat en el centre?

Jo diria que sí. Fins i tot alguns professors que no acaben de tenir, diguem, el 100% de confiança tenen una certa sensació de que l'escola té una certa identitat pròpia.

Té un segell de qualitat, per dir-ho d'alguna manera.

Sí, perquè fins i tot vam fer algunes coses, a vegades una mica d'experiment, de convidar de presentar les coses que es fan a l'escola a professors d'aquests que no ho veien clar. I quan els poses en la posició de ser representants es genera un cert sentiment d'entitat i d'apropiar-se de coses.

Potser això és una bona estratègia.

"Mira, perquè no vas a Valladolid que ens conviden a explicar què es fa a l'escola". I clar, quan ells parlaven de a qui convidariem, això que hem fet és un fracàs. Quan han de sortir s'esforcen en trobar la part positiva i quan tornen ho fa una mica més convençuts de que potser no ha funcionat tan malament.

Això és una cosa importat. Anem ja al penúltim bloc: el tema de les resistències i els obstacles. Quines han estat les principals resistències? Per què sabem que sempre que hi ha un canvi hi ha algun tipus de resistència que pot ser declarada obertament o que pot ser més solapada. Com s'han tractat aquestes resistències? Hi ha hagut algunes estratègies?

La gran avantatge nostra va ser que al 91 va ser una escola nova i que el pla d'estudis va ser un pla nou. Jo diria que no sé si sense això s'hagués pogut fer. No estic segur.

Però malgrat tot es va identificar algun tipus de resistència?

Jo diria que sí. El model clàssic. La resistència més grossa que vam trobar és que un professor si un estudiant no fa un examen final com ell vol, no es creu que la seva formació sigui bona. Jo diria que aquesta pot ser la dificultat més important "Jo crec que això està bé, però hem de fer un examen". Però clar, si un estudiant, pobret, ha estat fent casos i li poses un examen perquè li digui... no ho fa bé. I després et diuen "Ves, ves, ya te lo decía yo".

Nosaltres si que va haver un professor que ens va dir "Jo no continuaré a l'escola, perquè el que m'agrada és tenir un quorum de gent que m'escolti, que em miri i que m'escolti". Llavors ell es sentia important. Això de tenir vuit persones i ell no ser una part activa, això no li va agradar i va ser l'únic professor que se'n va anar perquè ja no era el Déu. Volia un audiència.

Volia nois i noies que estiguessin callats i que l'escoltessin el que ell deia. I lo altre no li va interessar i va ser l'únic professor de l'escola, un metge, que se'n va anar que això ja no li tenia...

És el contrari del que deia abans. El compromís amb la formació de l'estudiant.

Això era el que menys interessava. El que interessava era demostrar quant sé i que bé que ho puc explicar, malgrat l'estudiant aprengui o no aprengui o estigui desconnectat. A nivell institucional hi va haver algun

tipus de resistència? Perquè hem parlat una mica a nivell de les persones, del professorat, però a nivell de l'estructura més macro de la universitat?

No, no, al contrari, perquè quan a mi em van encarregar posar en marxa l'escola jo vaig dir "Mira jo faré d'aquesta manera". I El rector, que aleshores era el Jaume Pagès, em va dir "Perfecte".

Més suport que resistències.

Suport total. A vegades amb una mica d'escepticisme, però va haver-hi confiança.

Hi ha nivell d'altres instàncies de la universitat, no tant del rectorat.

Es va viure amb recel, amb molt de recel.

I van canviar quan van veure la posada en marxa i l'èxit de la formació que esteu fent?

Jo penso que l'escola va ser respectada una vegada es va posar a funcionar i es mirava com ho fèiem. Jo diria que es va mirar amb respecte.

Això és important.

No va generar confiança, però respecte si.

La confiança jo penso que es demostra després amb el temps. Quan els nostres agressats passen a la societat, els contracten i realment valoren aquest aprenentatge. Bé, passem al últim tema que és el tema del finançament. Diries que el pressupost que es va assignar en el centre, sobretot per promoure aquest canvi, la relació entre els beneficis que genera ha esta adequat o han estat insuficients els recursos que es van assignar?

Eren suficients. No van ser excessivament generosos, però suficients. Jo vaig demanar grups màxim de quaranta persones i vam tenir una circumstància afegida molt interessant i és que ens van posar en un edifici que estava dissenyat per formació professional i si que a formació professional tenen fixat el nombre màxim d'estudiants. I això va ser fantàstic, perquè les aules eren petites. Però això va generar una certa antipatia per la resta d'universitat, perquè deien que nosaltres treballàvem en unes circumstàncies millors, que tampoc era veritat, perquè és cert que alguns deien "És que jo tinc 200 estudiants a primer", si, però després tenien 50 optatives amb 10 estudiants o amb 2 estudiants o amb 3. Però com per contrarestar una mica aquesta sensació, no sé si va ser al cinquè any de funcionament, quan ja portàvem un parell de promocions, van fer un estudi de quan costava un titulat nostre. I el cost per estudiant era més alt, però el cost per titulat era més baix. I això era una mica la idea. Mira, si tu fas per estudiant si, però el producte nostre són els titulats no són els estudiants que estan a classe entretinguts. I això es va fer, a més a més, l'estudi el va fer Arthur Andersen.

És una bona consultoria.

Van fer un estudi molt rigorós.

Les fonts de finançament van ser totes de la pròpia universitat o van ser internes, externes, etc.?

Internes

Totes internes. No veu tenir cap finançament de l'empresa.

No. Va ser tot, diguem, una aventura interna de la politècnica. Una escola nova que es posa en marxa.

No sé si vols afegir alguna cosa més.

Una cosa que va ser important. La idea era: és una escola nova, és una escola en gran mesura experimental i és una escola que creixerà, per tant, una de les coses que jo vaig demanar, van ser òrgans de govern atípics: no interns, sinó externs. Això va durar, fins a quin any, jo diria que va durar prop de vuit o nou anys. La idea era si una cosa petita que ha de créixer fem

que els òrgans de govern siguin interns, això no és una escola de la universitat, és una escola dels propietaris, que són aquesta gent. De manera que vam organitzar una junta d'escola que tenia representants de la junta de govern de la universitat i gent de fora.

La gent de fora, era de l'empresa o de la societat?

Teníem alguna persona de l'empresa, però poques. La majoria eren de la universitat, però de fora de l'escola. Hi havia gent de l'escola amb gent nomenada directament pel rector, representants de la junta de govern i mestres també interns de l'escola. I això també va ser molt important, perquè no es generava una dinàmica interna. Era una dinàmica, diguem, de política universitària.

I per què es va deixar això? Dius que ho veu fer uns anys.

Perquè ja l'escola va agafar una dimensió interna gran i els professors ja van començar a dir hauríem de tenir... jo penso que el model que teníem d'òrgan de govern era bo, amb independència, diguem, de la fase de creixement. Era bo, perquè era part intern i part extern, però extern diguem de la universitat.

Quantes promocions han sortit ja d'aquest segon cicle? Veu començar al 91...

No, al 91 no va començar el segon cicle, va començar el primer cicle. El segon cicle va començar l'any 2000. T'ho hauries de mirar a la web, de manera que com que són dos anys, doncs ja...

Quants estudiants agafeu per curs?

Ara mateix no ho sé. Vam començar amb 25, però com que la organització era quadrimestral, entraven 25 al setembre i 25 al febrer, de manera que eren 50. Després es va incrementar a 30 i 30 i ara no sé si són 50 i 50.

Però continuen havent les dues entrades a l'any.

Si. Com que a la politècnica la quadrimestralitat és cíclica es comença.

En el primer cicle es manté encara aquest grup d'assignatures. S'han ampliat o continuen sent les del inici?

No, s'han ampliat. Ara mateix no sé com estan, però s'han anat ampliant.

A N E X O VI

Director USPC. M. V. 2E2

Són set dimensions les que estic analitzant en les innovacions. Estic estudiant quatre innovacions, com et vaig dir, una de cada universitat. Vosaltres de la Politècnica, el cas de la Pompeu Fabra amb el Baños i una assignatura, de manera que faig una assignatura, el Toni Font que és un grup d'assignatures, vosaltres que sou un segon cicle i nosaltres que fem tota la titulació. Aleshores es tracta de veure si hi ha elements comuns o discrepants en quant aquesta cultura innovadora, en titulacions diferents. Les dimensions que estudio són: caracteritzar aquest canvi (per què sorgeix, com es va dur a terme, de qui va ser la iniciativa); quin procediments s'han seguit (si s'han fet fases, si es va planificar, com es va difondre); quins impactes i millores ha tingut aquest canvi tan a nivell institucional com dels professors, com dels estudiants; quins valors o quins principis estan associats a aquest canvi; les resistències i els obstacles; i el finançament. Si et sembla bé comencem per la caracterització, més que res quan neix, per què, si eren uns objectius de la direcció del centre, quines han estat les principals característiques i si penseu que era necessari fer el canvi.

El primer que et comento és que si per promotors entens les persones que van estar en el moment de prendre les decisions, jo no estava allà. Jo vaig venir una mica després i més que promotor, més aviat sóc continuador del impuls que van donar altres. Això és un matís que convé fer. D'alguna manera uns van posar en marxa la màquina que a mi després em va tocar conduir. Això d'una banda. La segona cosa important; suposo que tens clar l'escenari d'aquesta escola. Aquesta escola sempre ha estat una escola en la que es pretenia, des del rectorat, que es fessin experiències una mica innovadores. És com una *avanzadilla*. En el seu moment va ser Javier Barà el que dirigia l'escola i després va haver un altre director, que en aquí en dèiem comissaris, és a dir, escollits a dit pel rector, de tal manera que havien de rendir comptes bàsicament al rector. Això què volia dir? Mans lliures per prendre decisions. I de fet ja vaig ser el primer director escollit democràticament, amb la qual cosa ja tenia que rendir comptes i era una altra història. Per tant, els primers directors van tenir sempre la mà lliure per promoure iniciatives, més o menys ambicioses, sense necessitat de convèncer a tothom, sinó al rector. Això és una avantatge. D'altra banda, clar, en aquella època estava també amb el Javier Bara en el ICE empapant-se en tot el què era la innovació, com s'entén en els nivells més avançats i, per tant, teníem clar que els nivells de més impacte només els pots aconseguir quan organitzes tot el pla d'estudis, perquè fins ara el que estàvem promovent era innovació a petita escala, en petits grups d'assignatures, que era l'únic que es podia fer. Doncs bé, en aquest escenari, què passa? Que hi ha l'oportunitat d'aspiració de l'escola, que sempre havia estat una escola de primer cicle d'enginyeria tècnica, i tenia l'aspiració de tenir un segon cicle de telecomunicacions i l'oportunitat, una vegada acordat això, l'oportunitat de fer un pla d'estudis des de zero amb uns criteris una mica més avançats. Tenint en compte que el director podia prendre decisions amb una certa llibertat, tenint en compte que l'escola sempre ha tingut voluntat, és un tret característic, d'experimentar coses noves i tenint en compte que en aquell moment començàvem a veure que això era el que tocava, es va ajuntar tot i llavors vam seure les quatre persones importants en aquell moment i vam dir "Què us sembla si fem això?". I ja està. Es va prendre la decisió d'acord amb el rector i, per tant, es van estalviar tots els processos que estem vivint ara amb reunions de plans d'estudis. Tota aquesta pel·lícula se la van estalviar.

Clar, amb gran disgust d'altra gent que per exemple va dir en el seu moment... Per exemple, tu saps que al Campus Nord es fa Telecomunicacions i van dir "Si es tracta que hi hagi més enginyers superiors en telecomunicacions matriculem més nosaltres i no cal posar en marxa un pla nou amb tot el cost que representa". En això tenen raó, el que passa és que la justificació és que no es tracta només de produir més enginyers sinó d'experimentar una universitat, com va ser el cas de la politècnica, també hem tenir el nostre àmbit d'experimentació en la docència. Per tant, en aquest sentit va quedar la cosa clara.

I ja no van haver interferències?

No, perquè és van oblidar. I així va començar. D'alguna manera és un pla d'estudis excepcional perquè no és objecte d'una negociació, com tots els que hem tingut sempre i els que estem tenint ara, i en els que tu no pots plantejar aquestes coses sense la component política que t'ho destrossa tot. Això va ser una mica la situació de partida. Ja et dic que jo en aquest procés no vaig participar. Jo vaig venir quan ja estava decidit. Em va agradar molt, em vaig implicar, però les decisions prèvies corresponien a d'altre gent, entre elles el Barà.

Com explicaries les característiques d'aquest canvi? O sigui, treballeu l'aprenentatge basat en projectes i com ho teniu mínimament organitzat.

Bàsicament la qüestió era aplicar un model d'aprenentatge basat en projectes i llavors el que vam fer és inspirar-nos fortament en la gent que ja ho estava fent des de feia anys amb un cert èxit. En concret ens vam fixar en la universitat de Albor a Dinamarca. Fins i tot vam fer una visita per veure com feien les coses al institut i llavors, a partir d'allò que vam veure que ens agradava, i l'organització bàsicament és model bàsic dos assignatures cada quadrimestre. Aquesta és una primera qüestió que d'entrada ja sorprèn a la gent, perquè si tu has de fer un projecte no pots fer sis projectes, si fas dos i ja està, però dintre de cadascuna d'aquestes assignatures hi ha un mòdul o dos, que anem a dir teòrics, petit, de departaments diferents i que de fet dona suport a l'aprenentatge teòric necessari per fer el projecte. El projecte comença des del primer dia i que és el sub-bloc que té més crèdits. Per tant, diem que no és en aquest sentit internament cada assignatura està una mica estructurada perquè hi ha professors d'un departament, professors d'un altre, en un cert territori, que podries dir que és una sub-assignatura. Després està el projecte, la qual cosa té una avantatge; i és que clar, sent un pla d'estudis que totes les assignatures s'organitzen d'aquesta manera, doncs tots els professors s'ho han de creure. Si no t'ho creus gaire et poses en un quadradet d'aquests a fer la teoria i sense molestar gaire. Això em sembla brillant.

Home, dones una certa independència al professor també per triar allò en el que es sent còmode, no pots imposar, perquè si no és un fracàs.

Tens que tenir forats perquè puguis posar a una gent que farà la seva feina i no et molestarà gaire. Però si aquella persona s'implica, comença a diluir una mica les fronteres. Per tant, el que a mi m'agrada del sistema, és que és un sistema en el que tu pot posar a la gent que no s'ho acaba de creure, però que li ha tocat venir aquí. No exclous a ningú i en tot cas pots triar un camí a través del qual et pots integrar. I de fet així va començar. Al començament va venir gent que no s'ho creia, però com no estaven a gust van marxar i el que va venir després si que s'ho va creure i llavors va començar a creuar les fronteres. I per tant ha anat quallant en aquest sentit. Però el model bàsic és aquest inspirat en Albor i no tan extrem com poden ser els models que feu servir vosaltres en el que ja pràcticament no hi ha el concepte d'assignatura. Per tant, aquí encara hi ha aquest reducte.

És una altra manera d'organitzar-se. No vol dir ni que sigui més bo ni més dolent que d'altres.

No, no, però té en particular l'avantatge que permet que gent que no s'ho acaba de creure doncs tu fas aquesta feina.

D'integrar-los i no deixar-los al marge. Quina abast o quina profunditat creus que té aquest canvi en relació al treball col·laboratiu del professor? Ja m'has explicat una mica que a l'organitzar hi ha una part que dóna la independència, però aquells altres que tenen aquestes assignatures agrupades en aquella sub, el nivell de col·laboració o el treball col·laboratiu del professorat és important? Estava tot interrelacionat?

Ara ja et vas trobant casaques. Cada cas és cada bloc i dintre de cada bloc tens de tots els casos. Tens els blocs en els que hi ha el professor que dóna el bloc teòric, un altre que dóna i l'altre que dirigeix el projecte i cadascú fa la seva vida i no es molesten. Això és un model. Després hi ha d'altres que estan una mica més integrats i es coordinen. Per tant aquí tens un ventall de coordinació, des de la coordinació escassa, que és l'estàndard en un pla d'estudis normal, una vegada a quedat clar on s'acaba el teu territori ja està clar. Aquí hi ha casos que és el mateix. I fins d'altres que han progressat una mica més a nivell de coordinació. Però la coordinació està una mica a nivell d'aquest bloc. El que si que hem progressat poc, com vas veure l'altre dia, és en la coordinació global i en realitzar trobades.

Els espais també és difícil trobar-los. A nosaltres també ens és cada vegada més difícil trobar els espais comuns per compartir, perquè l'estructura ho permet poc, la gent fa més coses i més ara en el procés de formació que estem.

Aquí, una reflexió que m'agrada d'aquesta qüestió, que té una mica a veure amb la potencia d'aquest model i és que, hi arribarem en les preguntes que tens, els resultats són molt bons malgrat aquest poc esforç de coordinació. Per mi això és molt important.

Això és perquè possiblement hi ha una bona elaboració prèvia d'organització.

Això és una possibilitat, però jo crec que aquí hi ha un altre element i és que el model és tan poderós que encara que no et coordinis s'emporta cap endavant als estudiants i els implica i ja està. Perquè realment nosaltres no ens podem posar com a exemple d'una magnífica coordinació, però sí com a exemple d'uns magnífics resultats i de satisfacció de tothom. Per mi la metàfora que serveix és que és com una bola de neu que et costa molt rodarla i posar-la en marxa, però que una vegada que l'has posat en marxa ja veus que va sola, encara que els professors cada vegada que ens reunim diem "Ens hauríem de coordinar més perquè no pot ser que estigui passant això", però que són les coses que passen en qualsevol pla d'estudis. I hi ha gent que no podem posar com a bons exemples d'esforços de coordinació, malgrat els quals els resultats són aclaparadors.

I això en definitiva és el més important. Diries que aquest canvi ja està consolidat? O en quina fase estaria des de que el veu implementar fins al moment que esteu ara?

Aquí també es dóna un fet curiós, també ho puc entendre. Vivim en una època una mica complicada perquè hem de revisar. Per exemple, la qüestió aquesta de que nosaltres que teníem l'enginyeria tècnica de tres anys i el màster de dos, podíem haver-ho deixat tal qual si s'haguessin pres les decisions oportunes, però com que no s'han pres, ara ens obliguen a que el grau sigui de quatre anys com tothom i això s'haurà de veure com ho enganxem amb el màster. Per tant, ens veurem obligats a revisar el màster. Això sempre és un moment de perill, perquè quan has de revisar una cosa i

no l'has de revisar amb una agenda clara de millores, o sigui, no l'has de revisar perquè vols fer millores, si no perquè l'escenari t'empeny a una situació de haurem de canviar per encaixar-ho, hi ha el perill de que algú aprofiti per donar un pas endarrere. Per tant, aquesta és una situació que a mi em preocupa. Clar, si tothom estigués convençut que el pla d'estudis és fantàstic, estaria més tranquil, però no és el cas. Hi ha alguns casos, alguns professors que no acaben de veure les coses clares. Llavors, el que a mi m'interessa és el següent: per què hi ha professors que no veuen les coses clares? Primer perquè potser no veuen, els hi costa veure la cosa des de fora i analitzar el que està passant i què està passant? Doncs que el màster de la UPC que té més estudiants és el nostre i hi ha molta gent que vol entrar amb un nivell de rendiment extraordinari. O sigui, qualsevol anàlisi una mica en perspectiva posa molt clarament les coses al seu lloc, però quan estàs dintre i et falta perspectiva, tu què veus? Les dificultats d'aprenentatge dels estudiants i veus els seus defectes. Els projectes no són com m'agradarien, coses que no veus en un escenari tradicional.

És que no veus res.

No veus res i crea la il·lusió que després de tot no està tan malament. Però aquí, com estàs dintre, mirant tot com està funcionant, les dificultats dels estudiants, els estudiants que no treballen i són un problema per als seus equips, ho veus tot i la conclusió és que el pla d'estudis no funciona. Per tant, el perill, certament jo no estic tranquil, perquè desgraciadament estem en una època en la que haurem de revisar coses, encara que no... i hi ha gent internament que no acaba de veure-ho clar, perquè li falta aquesta perspectiva i està tan en contacte amb els problemes d'aprenentatge...

Que no li permet tenir una visió més objectiva.

Exactament. Clar, la confiança és que les dades objectives són tan aclaparadores que de seguida que surti la discussió...

Això es neutralitza ràpidament.

Espero.

L'altre bloc és quin procediment es va seguir. Es van planificar? Veu planificar quines fases farieu? Va haver un disseny, va haver una execució, etc. O com ho veu fer? S'ha difós? O com es va difondre que havíeu fet aquesta innovació i aquest canvi? Quines persones van intervenir? Això ja m'ho has contestat abans. El paper del directiu en aquest canvi també me l'has explicat, que les fases aquestes prèvies de l'autonomia del director a quan vas arribar tu. Ara bàsicament és: es va planificar?; Hi havia unes fases?; Es va fer un disseny? Com es va executar?; Com es va difondre? I si hi ha hagut formació per part del professorat per assimilar el canvi i per treballar aquesta metodologia. També com s'ha fet.

Clar, jo com que tampoc estava en aquell moment tampoc tinc molt present la planificació. De fet, jo vaig participar en les primeres fases més aviat com a assessor de l'ICE, encara que ja tenia en ment que acabaria venint aquí. Llavors jo recordo, hi havia com una primera fase de disseny de l'arquitectura del pla d'estudis que ja té la seva gràcia, perquè clar, fer un disseny que respectés les directrius de Madrid, de fet no es va poder fer i de fet es van fer com dos, no sé si t'ho va explicar el Javier, com a dos plans d'estudis: el de mentida, però que complia la normativa i el de veritat però que no la complia i se'ls hi va enviar a Madrid perquè sabessin. I és un exemple de que després de tot els de Madrid van dir que si i a més ens van donar diners perquè anéssim a Albor. Per tant sempre posem com a exemple que les directrius te las has de mirar, però si tens un model i una proposta presenteu-la. Per tant, va haver-hi la fase de disseny i després la fase en la que jo vaig entrar, bàsicament, va ser la fase d'estudi del model de referència,

que era el d'Albor i vam fer algun document de conclusions, de com s'havien de fer les coses. Després vaig participar en un petit programa de formació molt bàsic sobre com s'havien de fer les coses. Amb l'ICE i amb el Javier vam organitzar un petit taller. A partir de llavors vam preparar quantitat de tallers de formació, però no específicament per a la gent d'aquí, si no que són tallers que s'estan fent a tot arreu. De fet jo diria que hem fet moltíssima més formació fora que dins. Però si que va haver-hi un petit programa de formació amb la gent que anava a participar sobre com havien de fer les coses. I després cadascú en la seva assignatura ha anat tirant. Un altre esforç de coordinació que recordo, que pot ser t'ho va explicar la Silvia, és que de seguida vam veure que, a banda d'aquesta coordinació interna de cada grup, de cada bloc i que cadascú s'ho feia com podia, i havia un problema general de coordinació que era el tema de que qui ensenyava als estudiants les fases de treballar en equip. Llavors vam decidir una estratègia que encara funciona i que dona bon resultat i que era que les dues assignatures de primer curs van cedir les seves primeres sessions per fer una assignatura introductòria d'unes hores en la que en aquella assignatura es formen els grups, s'entrenen, se'ls hi expliquen coses, fan algun exercici, etc. i aquí aprenent uns rudiments que després els hi serveixen. Encara que a la resta de blocs no els hi insisteixen gaire en aquestes coses ells ja tenen la base. I això funciona bé i estem contents. I aquí s'acaben ja els esforços de coordinació.

Com veu fer la difusió? Veu difondre que a la politècnica el segon cicle de telecomunicacions treballaria en aquesta metodologia? Ho veu fer saber als futurs estudiants? O dintre de la mateixa politècnica en d'altres titulacions, o dintre dels vostres departament, o de la pròpia escola? O veu difondre? La gent sabia que anàveu a fer algo diferent?

Si, si ho sabien però no sé en quina mesura.

Veu organitzar fulletons o xerrades?

Clar, aquí hi ha diferents aspectes. Un que és el següent: justament quan estava passant això és quan es començava a parlar de Bolonya i de tots els canvis que sabien de fer i com sabien de fer i això ens va donar lloc a explicar aquest exemple a tot arreu. Primera qüestió, se sap què aquí fem això? Naturalment que se sap a tota Espanya i sempre surt com un exemple, perquè sempre que anem a fer una conferència "I com s'adapta una Bolonya?" "Doncs mira, fem ti, ti, ta, ta o ho pots fer a gran escala i aquí tens l'exemple". Per tant, hi ha un coneixement important d'aquest exemple, això d'una banda. Però t'he parlat més aviat de portes en fora.

Jo em referia també en el moment en que vosaltres veu implementar el model, si ho veu difondre ja des del inici.

No necessàriament, no recordo jo un esforç important.

Els estudiants si que ho sabien que aquí treballaríeu amb un altre metodologia que la del Campus Nord?

Els estudiants naturalment quan es matriculàvem sabien que es treballava en aquesta línia. Clar, qui es va matricular? Els que acabaven aquí la carrera en tres anys. I per tant, el nostre objectiu inicialment, era que entrés aquesta gent i per tant els teníem aquí i els explicàvem i ells ho sabien. Clar, aquí es dona una circumstància que també és interessant, que és la següent, donat que el nostre centre sempre ha estat una mica especial per aquesta cosa que et dic, de que féssim proves, vam tenir unes condicions inicials des del començament, al 90 i pico, unes condicions inicials que una d'elles ja te l'ha he dit: el director podia fer el que li donava la gana. Això està molt bé, és ideal. Però després també és cert que els grups de classe eren més petits per poder experimentar coses i, per tant, el nombre de professors que s'assignava a l'escola, com deien "és que aquesta escola se li dona de menjar a part". I en repartiment de crèdits i en totes aquestes històries, després que ja sabien

repartit tot, llavors veníem nosaltres i ens donaven més. El cas és que aquest concepte que sembla raonable, que hi hagi una escola que s'arrisqui i el que vagi aprenent que ens ho expliqui a nosaltres, això sembla raonable, no era entès per la resta. Nosaltres per la resta érem els *señoritos* i a mi que no m'expliquin el que fa fins que no em donin les mateixes condicions que a ells. Llavors aquí es va aixecar com un mur. Sé que en d'altres llocs ha passat. Per tant, no sembla que funcioni això de que algú tingui un privilegi per provar coses, no agrada i per tant, no et pensis que la gent estigués ansiosa. Al contrari, "ara venen aquests a *xulear*". I jo ja vaig notar que la gent no estava per històries. De fet, jo un dia ho vaig proposar al consell de directors, que cada centre expliqués el que feia, cosa que el director, és una reunió de tots els directors de centre per parlar de com van les coses, normalment acostuma a ser un lloc en el que el rector i el seu equip expliquen tot el que fan i la resta escoltem i diem això bé. Però que entre que nosaltres ens expliquem coses, no. Jo ho vaig proposar i, per exemple, jo puc començar, explicarem el que fem de segon cicle. La reunió següent quan vam preparar un PowerPoint per explicar això, el primer que va marxar va ser el rector "Ho sento, però he de marxar" i darrera del rector se'n van anar la resta i van quedar quatre gats. Petits intents d'explicació i no ens en vam en sortir. Però ho intentes. Després clar, vam fer una cosa que va estar bé i és presentant-se en un premi que ens van donar i la distinció Vicenç Vives i això et permet lluir. Però sobretot l'important és que amb tot el de Bolonya això suposava un exemple de com s'havien de fer les coses, de tal manera que encara que la gent no volgués tenia que mirar cap aquí.

Que estava allà i que podia ser un referent i un model on mirar-se.

A veure, vol dir això que la universitat aposta per això? No i ja s'ha demostrat això. Ara, també és cert que quan algú crida a la universitat per venir, per veure bones pràctiques....

Us envien a vosaltres. I és allò de que no ho reconec, però si que els tinc i si haig de tibar d'ells quan jo m'haig de col·locar medalles, perquè en definitiva també és una mica això. No hi ha cap reconeixement, però igual que quan nosaltres vam escriure un llibre de l'experiència. La nostra escola mai ens havia volgut per integrant-se, però en el moment que teníem una innovació, l'escola ja era de la universitat. És igual, mentre es reconegui. Ara anem en aquest apartat que ja havies iniciat una mica, que són els impactes i les millores que ha tingut aquest canvi. Primer si consideres que està generalitzat aquest canvi entre tot el professorat, en quin moment es generalitza, si aquesta generalització del canvi va ser voluntària, imposada o gradual, quina repercussió ha tingut aquest impacte en el treball col·laboratiu del professorat. Hi ha coses que ja les has anat dient. El grau d'acceptació de tots els implicats; quins són els aspectes que et semblen més útils d'aquesta metodologia i per què.

Hi ha coses que com tu dius ja estan explicades. Grau de consolidació, jo ja et dic, aquí no hi ha un qüestionament del model, però si un moment perillós perquè alguna gent ja diu que potser li agradaria tocar alguna cosa, que des del meu punt de vista és un pas endarrere. No és que em preocupi molt, però m'entens. En quina mesura ha modificat el grau col·laboratiu del professorat? Pot ser aquí no hem avançat gaire, ja t'ho he dit. Tot i que el impacte és important, perquè realment un quan està ficat en aquest moment descobreix com pots aconseguir que la majoria dels estudiants acabin en el temps previst amb un alt grau de satisfacció, en un moment de crisi de les telecomunicacions en quant a captació d'estudiants, aquí no fallen, no falten i tenim una sèrie d'evidències, pot ser anecdòtiques, perquè no les hem

recollit de forma sistemàtica, que indiquen que els empleadors que reben aquests estudiants...

Estan més contents, estan més preparats.

Però jo sempre ho dic amb la boca petita, perquè no és un estudi sistemàtic i pot ser evidències anecdòtiques com aquestes qualsevol escola te'n pot dir "Un dia em vaig trobar amb un director i estan molt contents amb els nostres estudiants". Això ho dic amb la boca petita, però el que si que puc dir amb la boca gran és que mentre d'altres no tenen estudiants a nosaltres ens en sobren en el segon cicle i acaben en el temps previst, alt grau de satisfacció, en general de tots els estudiants i de la major part dels professors i aquesta insatisfacció es redueix a alguns professors molt exigents i que estan molt a prop d'això i que no els hi agrada perquè els estudiants no fan bé els exàmens, encara que els diem que aquí no fem exàmens "Jo voldria suspendre", per exemple perquè entenguis els problemes en alguns casos, "És que em fan molt malament aquest examen, per tant aquest estudiant no el puc suspendre, perquè jo només sóc un trosset del bloc i com que el projecte el fa molt bé no el puc suspendre".

Però tu què vols, que acabi sabent fer projectes o aprovant exàmens?

Llavors hi ha una tendència a dir "Mira i per què no separem, de manera que l'estudiant pugui aprovar el projecte, però l'examen el tingui que repetir l'any vinent". Aquestes són les tensions que estem tenint ara i que haurem d'estar atents. Però per altra banda hi ha tantes evidències del impacte positiu que espero que això ens surti bé.

Jo això ho resumiria, en aquesta pregunta, quins efectes ha produït? Penso que amb el que has dit, a nivell de la institució, teniu demanda d'estudiants i això és una cosa important en aquestes èpoques de crisis i de competitivitat entre les universitat, que vosaltres tingueu una demanda més alta de les places. A nivell de la institució això ja és un benefici, és un reconeixement.

En un escenari que ja et dic, com han proliferat tant els màster, estàvem preocupats de que els estudiants se n'anessin i de moment aguantem prou bé i molts màsters els hauran de tancar perquè no hi ha estudiants, i en canvi el nostre està aguantant prou bé. Amb un rendiment superior a qualsevol altre.

Vull dir, que a nivell de la institució dos coses: teniu més demanda que oferta i a més a més els alumnes acaben en el termini previst. Vol dir que no és una despesa extra tenir estudiants que has d'anar continuant fent docència perquè no acaben. A nivell del professorat el mateix: el tema de que és un treball més satisfactori veure els èxits dels estudiants, pel que estàs explicant. I a nivell dels estudiants també, estudien una carrera que els agrada, a més a més la fan aprenent a fer coses amb un nivell de satisfacció alt i assolint unes notes, segurament, més altes que en qualsevol altre lloc.

Amb l'única excepció que el nivell de satisfacció del professorat s'ha de posar aquest asterisc que indiqui que hi ha alguns que no estan tan satisfets perquè veuen algunes mancances que les viuen en directe.

Però de manera general veus més millores i impactes de millora en el conjunt que no... Passem a l'altre bloc que són els valors i els principis. Quina ideologia o valors o característiques apareixen més freqüentment en els professors que utilitzen l'aprenentatge basat en problemes? Penses que els professors que treballen amb aquesta metodologia tenen unes característiques o un tarannà o uns valors diferents a d'altres professors que no utilitzin això? Podries caracteritzar d'alguna manera al professorat o als que han promogut aquest canvi?

Aquesta és difícil.

Van sortir coses amb els professors. O característiques o valors o tenen algun tret especial aquests professors que han volgut treballar amb una metodologia més activa, més centrada en l'estudiant respecte a la resta?

Hi ha un tret, això sí que ho veig clar, i és que en general en aquesta escola són professors joves. Per tant, entenen millor aquestes coses. Entenen millor aquestes coses que ha arribat un punt que són obvies, que l'estudiant quan aprenen és fent les coses. Això els professors que porten molts anys i que després de tot han arribat molt lluny i són molt prestigiosos en el model tradicional, els hi costa més entendre que no és un model bo. Els joves tu els expliques i ho veuen més clar, encara que tenen el inconvenient de que tenen una certa pressió per dedicar-se a d'altres històries, però que és gent més jove. I que per tant això suposo que implica que els hi dona menys por el contacte més directe amb l'estudiant. Això és bàsic, perquè si dona por arrimar-te llavors ho passes malament. I en general els professors joves estan més disposats a apropar-se.

I més predisposats possiblement a fer canvis, a fer altres coses. Penses que possiblement és per què estan més propers a l'haver acabat uns estudis i se'n recorden més de les dificultats dels estudiants i possiblement poden veure altres maneres de treballar?

I després una cosa molt bàsica. També estem parlant d'un pla d'estudis que començava de 0 i no et trobes un professor que ja tenia preparades totes les transparències.

I costa molt tirar les transparències.

I això sí que els hi costa, tant als veterans com als joves. Aquí hi ha un element bàsic que no és atribuïble a les persones, si no a l'escenari. Si tu li dius a una persona que ha de preparar una assignatura, doncs no està clar que costa més si preparar totes les transparències o preparar un projecte. Ara, si ja té les transparències preparades, ja està clar el que costa més i el que costa menys. Però això no són trets de la persona, si no de l'escenari. I de trets de persones, no sé si estic ara molt espès, però ja no sóc capaç de dir-te cap altre tret més especial. Aquí en aquesta escola tampoc és que s'hagi fet un tria especial dels professors, aquí han vingut els que al seu departament els han enviat.

Quants professors sou impartint docència en aquest segon cicle?

En el segon cicle una part petita de tota l'escola. No sabria dir-te, però potser 25 o 30.

25 o 30 de titulars?

Sí, de 150. Que els altres estan fent també feines innovadores en molts casos en el grau, a nivell de grau. No tan orquestrat com a segon cicle, perquè no és un pla d'estudis basat en projectes. Però, vull dir, que, en aquest sentit, la mostra de professors, el subconjunt de professors que treballa en aquesta escola no té un tret diferencial dels que treballen en d'altres. És gent que està aquí i ja està. En tot cas sí que entenen és que han vingut a una escola i el que no poden fer és qüestionar i això també és cert. Venen aquí i "Mira, aquí hi ha avaluació continuada que vol dir això, això i això, si no vols, si no t'agrada, aleshores t'has equivocat d'escola". Però en aquest sentit, no. Ara, també hi ha un tret especial que també és interessant. Aquesta escola estava a Sant Just i a Sant Just estàvem més a prop que el Campus Nord de Barcelona i sovint ocorria que els departament enviaven allà gent i que venien a fer les classes i marxaven. En aquest sentit el nombre de professors afincats era baix. Per exemple en el meu departament està claríssim. Quan contractaves a algun professor nou "Primer a Sant Just i quan t'ho mereixis ja tornaràs aquí". Això era així. Llavors, què va passar? Quan es va enviar l'escola a Castelldefels ja era obvi que el model aquest no anava a funcionar. I

la pregunta era: qui vol marxar a Castelldefels? En aquest trànsit, jo el vaig viure molt intensament al meu departament, perquè jo no estava a Sant Just. Jo estava a Campus Nord. Però davant la pregunta, i això si que és un tret important de les persones, davant la pregunta qui està disposat a moure el cul, ja era gent determinada. Els que no estaven disposat a moure el cul es van quedar. Per tant, tret identitari.

I això, per exemple, és gent més motivada per la docència?

No, no, gent amb ganes d'aventura, perquè si no... La cadira calenta ja la tenien allà. Clar, hi ha d'altres que es sentien vinculats a l'escola i que pot ser ja no van tenir l'oportunitat de decidir, però en molts casos si, i per tant un tret important de la gent que està aquí és que va decidir moure's en el seu moment. Ara et puc posar d'altres exemples de la dificultat que per exemple té la meva universitat de moure una escola, l'escola d'enginyeria industrial. No sé si estàs al cas de que es vol moure.

La de Terrassa?

No, no, la del Campus Nord.

Perquè la de Terrassa també és vostra, l'escola d'enginyers?

Si. Nosaltres tenim l'escola superiors, la de Terrassa també és de superiors. Tenim dues escoles d'enginyers: una a Terrassa i l'altre al Campus Nord. Aquí volen que aquesta escola es mogui al Besòs. Doncs la tensió dels que volen, els que no volen. Doncs aquí el moure's va ser un filtratge de la gent i per tant aquí si hem de buscar trets de les persones, són la gent que van decidir anar a l'aventura: canviar. La qual cosa sembla mentida en el món universitari, ja que no és habitual. Llavors aquest si que és un tret important.

Moure's és ser estrany si tens la cadira, ho tens tot i les comoditats ara per què vols aventurar-te a fer algo diferent. Tu creus que l'aprenentatge basat en problemes us serveix també com un tret identitari del centre? Penseu que a l'utilitzar aquesta metodologia també s'afavoreixen els sentiments de pertinença del professorat? La gent es sent orgullosa "Jo es que treballo a tal lloc i amb aquesta metodologia"? O sigui, podríem considerar que és algo important que la gent pertanyi allà i us identifica. És el Campus de Castelldefels de la Comunicació que treballa amb aquesta metodologia.

Aquí hi ha dues coses diferents. Aquesta si que és fàcil. Hi ha dues qüestions. La gent de fora ens coneix per aquestes coses? Definitivament si, això està claríssim i això t'ho puc dir perquè jo em moc molt, estic fora casi sempre i ho sé. Per tant, això si. Des de fora ens identifica amb això? Si. Sobretot els col·legues d'altres universitats. No tan els estudiants que vinguin aquí perquè als estudiants els hi costa més saber aquestes coses. Segona pregunta, que la gent d'aquí estigui orgullosa? Jo diria que en una certa mesura si, perquè sempre una cosa que si que jo crec que vam fer bé és que sempre que podíem enviàvem alguna persona, de manera que clar, una persona està fent una feina però li dius que vagi, que l'expliqui i la gent li aplaudeix dius "Ostia, el que estic fent té reconeixement!". Això si que ho vam fer i la quantitat de gent de l'escola, no només del segon cicle, ara ja et parlo en general. Una altra cosa que ens ha donat molta visibilitat, en paral·lel, això és una cosa que va passar en paral·lel, van ser les proves pilot d'adaptació a l'Espai Europeu que va posar en marxa la Generalitat. Nosaltres ens vam apuntar i això ens va donar molta visibilitat perquè allà també hem fet feina molt maca. Un dels resultats és que la quantitat de gent de l'escola que els hem enviat a explicar les coses déu ni do, i aquesta gent torna....

Jo sóc d'aquest centre que fem això i que la gent s'ho mira amb interès.

Jo diria que això, no sé en quina mesura està estès, però que la gent té consciència de que som coneguts per això, la majoria... Que a més a més estiguin orgullosos d'això uns quants, bastants.

Dintre de la pròpia universitat també és un tret identificatiu el treballar amb aquesta metodologia?

Si, tothom sap que en aquest sentit l'escola és diferent, més avançada i com que clar, entre que no tothom ho volia, però tothom s'està plantejant aquests tipus de coses, el fet evident és que cada vegada que s'ha de fer una cosa l'exemple que posem és el nostre i quan s'ha de cridar gent perquè entreni a la resta per fer... Perquè vegis un exemple; quan la universitat va decidir que havia de desenvolupar un programa bàsic d'entrenament de professors per adaptar assignatures a l'Espai Europeu, doncs, qui va fer aquest programa? Nosaltres i nosaltres som els que vam impartir la majoria. Ara volen fer una cosa semblant, un programa de formació en competències per planificació de plans d'estudis o assignatures per competències i qui prepararà els materials i els exemples? Nosaltres. I al final, el mateix, exemples de com fer servir el campus visual? Qui ho exposarà? L'escola. Avui en dia tothom sap a la universitat que nosaltres som l'exemple de referència.

Com aquests impactes i aquestes millores i seguir afavorint aquesta sensació de pertinença en el centre que té aquestes característiques.

Jo també t'ho dic des d'una perspectiva que no és objectiva. Ara a lo millor s'hauria de preguntar a algú de fora que corroborés aquesta visió. Una persona neutral "Coneixes l'escola de Castelldefels? Perquè la coneixes?"

Això farem un altre recerca. En aquesta ja no m'hi caben més coses. Passem a la penúltima dimensió que és el tema de les resistències i els obstacles. Quines van ser, si és que en van haver, les principals resistències que es van detectar en el procés d'aquest canvi o per portar a terme aquest canvi? S'han tractat si van haver resistències i es van identificar? Què caracteritza aquelles persones que són resistents a utilitzar l'aprenentatge basat en projectes? I si a nivell institucional també hi ha hagut. O sigui, dos parts: per les persones, per la institució, quines resistències i si s'han identificat i s'han tractat. Aquest seria el bloc de les resistències o obstacles, perquè a vegades no és una resistències però tampoc afavoreix anar posant obstacles perquè no es pugui passar.

Això també és molt complexa, però hi ha una cosa que és obvia i és que si estem parlant del pla d'estudis del segon cicle no podem parlar de resistències al canvi, perquè aquí no va haver-hi un canvi. Aquí va haver-hi una imposició. Per tant, en el moment que l'escola va decidir farem les coses així, doncs ja està, és el que hi havia. Si que et puc parlar de resistències als canvis en d'altres àmbits de l'escola, perquè després de tot, els plans d'estudis de grau doncs si que hem anat estrenyent amb les proves pilot que et deia abans, hem anat estrenyent a la gent. I aquí si que et podria parlar més de les resistències al canvi, però no en el segon cicle, perquè aquí no va haver-hi canvi.

El que passa que per exemple el que tu em comentaves abans. Aquí com és el segon cicle venen els professors que el departament envia, però si algú arribava, i a moltes maneres de mostrar resistència, s'ha mostrat i la gent se n'ha tornat?

Jo et puc parlar d'algun cas de gent que estava inicialment molt convençuda i que després va tornar al Campus Nord i el que va venir després seu és del més entusiasmats.

Així grans resistències no heu vist per part dels professors?

No, no tenia molt sentit "Val, hem dissenyat un pla de segon cicle, però jo em resisteixo". Home, no té sentit. Ara que després, com a més a més està la

història aquesta de que dintre de l'esquema si un no era precisament entusiasta dels projectes, doncs ja em centro en la meva assignatura.

Clar, al tenir aquesta flexibilitat això també ha afavorit que no hi hagin gaires resistències.

Exactament. Ara, això ha comportat dificultats. No resistències, però si dificultats. La més gran de les quals ha estat el tema de gestionar l'avaluació de l'estudiant. Això si que ens ha costat i bàsicament es concentra en la següent qüestió: com fas per detectar els estudiants que no mereixen aprovar malgrat que el projecte l'ha fet molt bé? És el que et deia abans, fins que no hem anat aprenent a fer com un mecanisme d'exigibilitat individual, que tu individualment tinguis informació suficient com per estar segur de si cal aprovar o no, però que no pot estar basada en un gran pes d'un examen final individual, perquè llavors mates, la història de sempre. Fins que no hem après els mecanismes que ens ajuden el tema era frustrant i sempre era el mateix "És que aquí ha aprovat tothom, però no tothom tindria que aprovar perquè tal" i en molts casos això s'ha anat resolent. Però precisament encara queden alguns reductes com aquest que et deia, algun professor que certament li agradaria poder suspendre més, però només la seva part, perquè clar no els pot suspendre el projecte perquè el fan bé, però la seva part que no la fan bé els hi agradaria poder-la suspendre, però no els poden suspendre, perquè suspendre a un alumne és que li estàs suspenent la meitat de l'any. I per tant aquest professor ens demana separar, de manera que el pugui suspendre sense que repercuteixi. Tot el relacionat amb l'avaluació és la dificultat més gran.

Aquesta dificultat la tenim tots. A nivell institucional, no només dels professors, a nivell de la institució, del departament, de la facultat o de l'escola hi ha hagut resistències o obstacles?

No. L'única cosa que et diria que em va resultat, tot això jo ja estava ben present com a director... En un escenari de desinterès general de la universitat, excepte quan rebíem visites, aleshores si que els interessava, i que no em queixo, perquè a vegades el millor que pot passar és que ningú s'interessi per tu. Però en un moment determinat si que em vaig trobar una dificultat que em va complicar bastant la vida i que és la següent i que segurament tampoc és culpa de la institució, però tampoc vaig veure jo que ajudessin molt, que és el següent: durant les proves pilot dels títols de grau tu recordaràs que el conseller de llavors, el Solà, deia que els graus eren de tres i per tant títols de grau de tres, de tal manera que el pla d'estudis que hi havia era el mateix que el que hi havia però et donava com a dos títols: l'oficial i un que et deia que també era un grau de tipus Bolonya. Això és més o menys discutible, però això ens va permetre a nosaltres treballar en el nostre pla d'estudis. Després va sortir el tema del màster. Te'n recordes que de seguida va començar el tema dels primers màster Bolonya i nosaltres vam dir "Home, nosaltres hem d'estar entre els primers màsters de Bolonya, perquè ho tenim tot". Però aleshores va passar el següent: els primers màsters de Bolonya en la meua universitat van ser només els que tenien Erasmus Mundus, l'única cosa que es demanava, tota la resta era igual. Per tant, l'única cosa era Erasmus Mundus, la qual cosa et fa gràcia. Tantes coses que volem d'un màster de Bolonya i ara resulta que l'únic que demanen és...

No té massa sentit ni massa explicació.

Algú ho veia molt clarament "Això del màster Erasmus Mundus es como los matrimonios de conveniencia. Nos casamos para que nos den tal y luego cada uno que haga lo que quiera". Per tant nosaltres no vam poder estar en la primera tanda de màster de Bolonya. Després va venir una segona tanda una mica més, aquí l'escola m'estrenyia "Miguel, nosaltres tindriem que estar

en la llista de Bolonya. Si som el millor exemple.” Llavors jo em vaig barallar per aconseguir-ho. El que volia jo era que la universitat apliqués la mateixa història que en el títol de grau, és a dir, el pla d'estudis és el que és i et dona dos títols: l'oficial i el màster, però en aquest cas no podia ser, no podia ser el mateix pla d'estudis. No puc canviar el pla d'estudis, però tampoc puc renunciar a l'oficial. Aleshores què faig? Llavors em vaig veure atrapat en aquesta història que es va resoldre de manera estúpida: afegir dues assignatures, dos bolets, que em permetessin dir que no eren el mateix pla d'estudis, però que casi sí, i amb unes coses increïbles de convalidacions d'una cosa a l'altra, perquè clar, si l'estudiant entra aquí li has d'oferir el treure els dos plans d'estudi, els dos títols, però com que són dos plans d'estudis hi ha convalidacions ha de pagar més. Unes coses que...

Rocambolesques de vegades, sense cap explicació, que dius no entenc com es poden complicar la vida per algo sense sentit.

Per tant, això em va complicar molt la vida. No em vaig sentir gaire ajudat per la universitat, però tampoc estic segur que fos culpa seva.

Igual era la interpretació de les normatives.

Si aquesta interpretació la van fer ells, aleshores podien haver tingut interpretacions millors.

Vosaltres ja teniu els plans d'estudi aprovats per l'Aneca?

No, estem a l'espera.

Em sembla que som els únics que no tenim: la Politècnica i les infermeries. Com que passem de tres a quatre anys és la dificultat. La nostra rectora ha dit que faria un acte de desobediència civil “Que vinguin que nosaltres començarem els graus” i el rector vostre em sembla que també ha dit el mateix “Que a Madrid diguin el que vulguin que començarem els graus”.

Nosaltres aquí tenim una preocupació especial. El que està clar és que les nostres propostes en si mateixes seran igual de bones que qualsevol, però hi ha una cosa especial, que no sé si passa en d'altres.

Això dels plans d'estudis ja no ho tindrà en compte.

Hi ha una cosa especial, que tu saps que els plans d'estudis d'un mateix àmbit han de ser iguals

M'ho expliques? Nosaltres érem cinc escoles adscrites i la universitat va decidir fer un pla d'estudis. No, quatre plans d'estudis i nosaltres i vam fer quatre i l'Aneca ni se'ls va mirar i ens els va tornar dient que no. Aleshores van fer cinc projectes, perquè l'autònoma deia “Madrid que digui el que vulgui perquè nosaltres l'autonomia l'entendem”, vam enviar els cinc projectes i van dir que no. Aleshores vam fer un sol amb una mare, que vam consensuar al màxim possible, però després cinc filles, perquè si som adscrits ni tenim els mateixos recursos, ni el mateix professorat ni res.

Doncs estem exactament en la mateixa situació.

Portàvem un any fent el pla d'estudis.

Estem en la mateixa situació i és la incògnita aquesta. De fet, si diuen que no, que entenc que pot passar, aleshores entrem en crisi total, perquè clar el que no podem fer és el mateix pla d'estudis a tot arreu.

És el que ens ha passat a nosaltres i al final hem dit una matriu, hem consensuat les competències, hem consensuat les matèries, però aquí s'ha acabat. Les assignatures cada escola ha posat les seves assignatures, perquè els recursos són diferents. Jo tinc un professorat diferent i tinc unes instal·lacions diferents, i jo faig ABP i ningú més vol fer ABP, per què han de fer ABP? I ja et dic que ha anat un pla d'estudis així i cinc fills, un per cada escola adscrita. Extraoficialment a nosaltres

avui ens han dit que ja ens l'han aprovat, així que ja teniu un precedent. Són bones notícies.

És que tot plegat això forma part de tota aquesta història de Bolonya que s'ha fet tan malament fins a l'extrem de que si una cosa bona de Bolonya, jo crec que en té moltes, és que podies fer plans d'estudis adaptats. Però ens han creat un sistema que ens avoca a fer tots el mateix com sempre.

No té ni cap ni peus. Per això no calia fer canvis. Paso a l'últim bloc que és el tema del finançament. Diries que el pressupost que es va assignar per fer tot aquest canvi, tota aquesta moguda, en relació als beneficis que genera, ha estat correcte o ha faltat finançament? Hi ha hagut fonts de finançament de diferents àmbits: externes, internes i si han estat escasses o abundants?

El pla d'estudis no va tenir cap injecció específica de finançament. Van ser rèdits, els que toquen, amb independència de si és nou, si és vell, si és PBL, si no ho és. De fet la pressió que jo tenia internament era que havia de treballar i lluitar per aconseguir més recursos i aquesta feina no se'm dona gairebé i per tant no ha tingut en cap cas una injecció específica de recursos. Si exceptuem això que durant molt de temps era cert i era que el nombre de professors que ens donaven a aquesta escola estava per sobre.

Però hi havia recursos, es podien pagar. Si incrementaven el professorat ja era una manera de dir hi ha més recursos. I fonts externes de l'empresa?

No. Encara que hem tingut alguna donació d'alguna empresa, d'alguns equipaments. Vam tenir com una beca de Hewlett Packet que ens va donar 40 portàtils, que això estava molt bé. Això va tenir un impacte molt important perquè a partir d'aquell moment vam entrar en un projecte que és de les coses que estic més satisfet: ús generalitzat de portàtils a l'escola que va començar per segon cicle, en el sentit de que quan es constituïa un grup se'ls hi donava un parell de portàtils per a treballar, però a partir d'aquí es va estendre a primer cicle. I avui en dia els estudiants van amb el seu portàtil i això funciona molt bé. Va ser una injecció de diners de Hewlett Packet específica per aquest projecte que estava valorada, en aquella època, em sembla que eren 100.000 €.

I recursos per fer aules o laboratoris?

Recursos específics no. El que si que és cert que en el pressupost ordinari de l'escola va arribar el moment de dir "Mira hem de tirar aquesta paret". Fixa't que és el contrari del que a lo millor tu t'esperaves. Els espais més petits i fer obres per separar. Doncs no, hem hagut de tirar parets perquè hi ha molta gent i un grup de 30 - 40 treballant en grup, doncs ja no és una aula de 40 normal, és una aula de 40 en la que et pots moure, amb més espai. Per tant, el nostre problema ha estat tirar parets.

I fer els espais més grans. Quants estudiants teniu per curs?

40. O sigui, per grup.

Per grup.

En el segon cicle, el mòdul de 40 és l'estàndard a l'escola, però a segon cicle vam començar amb una entrada de 25 i cada quadrimestre.

Teniu entrades dos cops a l'any.

Però com que hi ha hagut molta pressió ara ja estem a prop de matricular 50 cada quadrimestre i sens a incrementat. Llavors pots tenir una aula en la que 20 persones treballin a gust en equip, però quan ja són 40 aquesta mateixa aula ja no és el mateix. Per sort, com es va fer un edifici nou per la biblioteca, que abans estava aquí, l'espai de la biblioteca s'ha pogut convertir en una aula gran. I els que més utilitzen l'aula gran són els de segon cicle per això, perquè són grups nombrosos i treballen en equip.

D'entrada diries que les fonts de finançament han estat correctes.

Si.

No noteu que us manquin o que tingueu grans necessitats que no us les cobreixen.

No, però certament no hi ha hagut cap injecció de posada en marxa i si que hi ha hagut en d'altres plans d'estudis, en d'altres llocs, en d'altres moments. Per tant, si tu dius a la gent, en general, si haguessis preguntat això no sé si ho vas preguntar aquí, segurament et dirien que faltaven recursos.

A mi em van dir que algú havia col·laborat i que sabia muntat un laboratori nou, em sembla que havien comentat, però deurien de ser dels recursos aquests regulars.

Si, els recursos regulars.

Si, si, el que s'aporta cada any per a la docència d'aquell any.

I haguéssim tingut els mateixos recursos si el pla d'estudis hagués estat normal. Injecció específica si treus aquesta de Hewlett Packet, que va estar bé, però res més. De fet hi ha un sentiment de que potser no hem tingut el que calia. Però jo et dic que en cap cas posaria la manca de recursos com a un problema fonamental d'aquest pla d'estudi, cosa que si que et puc dir d'altres coses com això dels criteris d'avaluació, de la gent de trobar-se a gust en aquest escenari.

A N E X O VII

Hi ha set dimensions que en principi són les que m'interessa recollir la informació. Hi ha una primera part que és el context on es dona aquest canvi. Llavors vosaltres, com a agents implicats que sou d'aquesta metodologia de l'aprenentatge basat en problemes, estaria interessada en recollir informació sobre com sorgeix aquest canvi. Per què penseu que es va fer aquest canvi d'una metodologia tradicional a l'aprenentatge basat en problemes – projectes? Era un objectiu de la direcció del centre o hi havia un grup de persones que van decidir fer aquest canvi? Hi havia un líder que fos el que tirés això endavant? Era a nivell de la universitat, o del departament, o de la facultat, o de la vostra escola, del segon cicle? Una mica, com penseu que va sorgir aquest canvi i per què i si realment era una necessitat.

(H) Aquí és que realment puc opinar poc. Jo quan vaig arribar, ja vaig arribar dins del segon cicle. Quan vaig arribar a l'escola estava el segon cicle en marxa i ja era una cosa que estava funcionant. Per tant, no sé molt bé la motivació.

(D) A mi em va passar exactament igual. Vam arribar i vam haver de començar. En recordeu-vos de les primeres reunions aquelles que vam fer, que encara no sabia posat en marxa i ja es volia posar en marxa, vull dir, va ser clarament un objectiu de la direcció i mai crec que es va plantejar en una discussió dels professors implicats: quina metodologia docent es seguiria, si hi havia... El grup de professors que van planificar el pla d'estudis ja van decidir que seria l'aprenentatge basat en projectes. I fins i tot abans de començar es va fer un viatge a la Universitat d'Alborg. Una sèrie de professors vam anar allà per veure com funcionaven, també per acabar-ho d'exportar.

Seguiu una mica el model que fan servir a Alborg o teniu alguna modificació. Heu fet alguna adaptació?

(H) Jo no el conec.

(D) Amb menys recursos, però jo crec que sí. Clar, allà cada grup d'estudiants té una sala, separats de la resta, per fer els seus projectes. Aquí és impensable.

(H) Els recursos dedicats són clarament diferents, molt, molt, molt diferents. Després parles amb els alumnes que han anat, que han anat allà, que han tornat i que han tingut relació amb les dues escoles, i en realitat els dos models no estan tan allunyats. Això és el que diu l'alumnat, que tampoc sé quant de fiable és aquest comentari. El impacte més gran és de recursos, dedicació, l'adequació de l'escola, perquè està pensada d'una altra forma, no?

Què vols dir? Què les aules són més petites?

(H) Cada grup té el seu espai, té el seu espai de grup, té un armari de grup, té una taula de grup.

(D) Una nevera, un microones, una pissarra, un suro. Els ordinadors no, els ordinadors els posen els estudiants. Tenen accés lliure a tots els laboratoris durant tot el dia.

(H) Està pensat d'una altra forma. Viuen allí.

(D) Ara, el que és diferent, ara hi ha una cosa que és bastant diferent, és que allà els guien molt poc els professors en l'execució del projecte. Perquè vam parlar amb professors i vam parlar amb estudiants i el caràcter del què era el projecte era una formulació i ja està. Això és tota la informació que els hi donava el professor i els estudiants s'havien d'espavilar.

Aleshores aquí els guieu més en tot el procés.

(Tots) Sí.

Coneixeu quines estratègies es van utilitzar per informar de la innovació? O sigui, els estudiants quan venen, quan venen a estudiar a aquesta escola, saben que treballem amb aquesta metodologia? Vull dir, com s'ha difós el que treballem d'aquesta manera i no com la resta de les escoles? Els càrrecs s'impliquen d'alguna manera? El cap de departament o càrrecs intermitjos s'encarreguen de fer la difusió del que vosaltres feu i com ho treballem?

(H) No.

(H) Jo diria que una eina molt important és la pàgina web i les xerrades que van fent professors de l'escola i així.

(D) Ara pla nou. Sempre hi ha hagut informació sobre el segon cicle i no només del pla d'estudis i les caixetes i el contingut de cadascuna, sinó un bon apartat explicant què és el PBL, com es treballa, la metodologia docent. Després, jo voldria que es fes un (baixa molt el to de veu i no se l'entén) del departament tal, o sigui, de directors de departaments. Més aviat ha estat, doncs, professors que estàvem per aquí, "los que estávamos en el fregao" i el que si que hi ha hagut és un professor que fa de coordinador de segon cicle.

(H) Si, però la coordinació així no ha funcionat mai, la coordinació a nivell de segon cicle.

(D) Jo crec que el primer i el segon any si, que es feien bastantes reunions.

(H) Pot ser, jo no he estat.

(D) Però un cop... Pot ser el primer i el segon any si, perquè era quan s'estava posant en marxa. Però després un cop posat en marxa, si que es fa una avaluació global, que es va veure el rendiment i com anaven els estudiants i això, però jo crec que des del 2004, més o menys, no et plantejes a veure com va i cap a on anem.

(H) Jo crec que el fet que no hi hagi un coordinador específic de segon cicle o màster és negatiu, perquè aquestes funcions, en teoria, les assumeix el Cap d'Estudis i el cap d'estudis ha d'estar per un munt de, no sé quantes titulacions hi ha, però, quatre o cinc, o... i llavors no hi ha, diguem... A mi em manca aquesta cohesió, una mica de saber el que fem tots. Vull dir, la reunió que tenim ara és.

(H) El càrrec existeix. És un càrrec de la universitat, no és un càrrec intern. Ara no sé realment qui el té i com funciona això.

(D) El que passa que l'escola sempre ha de decidir que qui el té és el Cap d'Estudis, cosa que jo també penso que el Cap d'Estudis porta moltes d'altres feines, molts altres mal de caps a sobre i ja sabem que... Fins i tot, per exemple, per la tasca de promoció. O sigui, de sortir, de buscar els estudiants, de internacionalitzar-lo més, etc. Doncs cal una persona que tingui una llibertat de moviment; que el Cap d'Estudis està lligat a la cadira! El Cap d'estudis no belluga...

(H) Clar, que també ha de reportar el Cap d'Estudis, però.

(H) No, no, és un càrrec de la universitat.

(D) Clar, "ojo", és un càrrec de la universitat sense cap complement de sou ni d'escala docent, ni res de res.

(H) Però punts si, punts si.

(D) Punts per les orelles, però només punts.

(H) Però és un càrrec, de fet, de certa importància. El que passa que aquí com que és simultani per a segon cicle no s'ha aplicat, però en la majoria de màsters, els màsters no són de les escoles, aleshores...

(D) Jo, a les persones que s'han anat consultant, diverses vegades, si volíem ser, ningú a dit que si.

Esteu en el primer cicle i en el segon tots vosaltres? O esteu només donant docència al segon cicle?

(H) Només al segon cicle.

(H) Jo ara a primer i segon.

(H) Primer i segon.

(H) En temes de difusió jo crec que també hi ha hagut, a part dels estudiants, i un cop la difusió que hi ha hagut, hi ha hagut una difusió molt important també d'intentar transportar o intentar exportar aquest model a d'altres escoles universitàries. Tota persona que ha volgut sentir-nos com fem les coses, explicar la nostra experiència. Jo crec que hi ha hagut una feina molt, molt important. Clarament no és estudiant, no és direcció, no és coordinació, no sé, promoció, com hem dit, però si que tenen una feina bastant de qualsevol porta que podia requerir-nos, doncs a anat algú i ha explicat l'experiència. I ja no sols a lo millor a segon cicle, sinó a primer cicle, escola, adaptacions a Bolonya, diferents coses. Jo crec que hi ha hagut també una difusió important en aquest sentit, que no crec que sigui la mateixa dels estudiants. Clarament són camins totalment separats i hi ha hagut una diferència important entre una promoció i l'altre.

(D) Jo també estic bastant segura, o sigui, que moltes de les iniciatives que es fan amb això de Bolonya o que faran molts dels centres arreu de l'Estat Espanyol, han estat molt, d'alguna manera, induïdes perquè ens han convidat, perquè els hi hem explicat el que fèiem i com ho fèiem. Perquè després, fins i tot, em mantingut canals oberts, no, de si algú provava algo i volia enviar-nos un missatge i explicar el què era i teníem temps per contestar.

(H) Em sembla que hi ha hagut un paper molt important de l'Institut de Ciències de l'Educació al començament una mica també i al contrari, o sigui, hi va haver una mica d'influència al començament i ara hi ha hagut també una influència de professors d'aquesta casa que han anat donat conferències i seminaris i fent una feina molt important de difusió del nostre model ara.

Vols dir que no ha estat només el professorat o la gent de la vostra escola, sinó que l'ICE us ha ajudat també a difondre.

(H) Coincidint en càrrecs.

(H) Al final són persones puntuals que estan molt lligades a l'ICE.

(H) Les persones que estaven a l'ICE eren les mateixes que estaven a l'escola: el Valero, el Barà.

La Pilar Martín. La Pilar Martín jo sé que ella... Jo vaig conèixer el vostre projecte per ella. Vam coincidir en un congrés i em va explicar lo bé que ho fèieu i lo interessant que era. Ja fa anys, vull dir, que jo ho vaig conèixer per ella.

(H) A veure si em puc afrontar amb un crític un dia, que s'ha fet o s'està fent molta difusió externa, en canvi jo no tinc el feed-back de si jo ho estic fent bé. Jo mai m'he format, jo ho he fet per intuïció. Quan vaig començar a donar, perquè jo vaig començar quan ell se n'anava, una mica el que feia el d'abans, que tampoc l'havien format, i el que jo crec que he de fer i aplicar el sentit comú. És el que faig, però no tinc cap feed-back, no fem, no hi ha una coordinació interna en aquest sentit. Per tant s'està difonent bastant a l'exterior, suposo que els grans trets, però en canvi aquesta, aquesta difusió interna jo la trobo a faltar.

No penseu que això pot ser, pel que heu comentat abans, que vau arribar aquí, us veu trobar amb el projecte i al no haver participat des del principi doncs teniu la sensació aquesta de que no heu format part d'aquest procés de coordinació i de formació?

(H) Si, però a mi a vegades m'agradaria conèixer les experiències dels demés i explicar-li les meves i saber i aprendre. I si que alguna vegada hem fet alguna.

Perquè això que els hi demanem als estudiants, aquest treball col·laboratiu, com a professors el teniu?

(Riures)

(Tots) No.

(D) Les primeres enquestes que van fer els estudiants quan contestaven els blocs, o sigui quan feien l'enquesta del bloc, era de tipus: "bueno, vale, molt bé, nosaltres em après a treballar en grup, però us recomanem que vosaltres també ho feu". Ara ja no, ara això ja no ho diuen. És cert que al començament es feien les reunions internes, fins i tot per compartir, per compartir -doncs mira jo estic fent això, jo estic avaluant d'aquesta manera, jo no sé què, i ara suposo que la dinàmica ens va transportant en el dia a dia i les dues últimes que es van intentar organitzar van tenir molt poc èxit.

(H) A la universitat no és una prioritat ni de lluny. No, la universitat no ha adoptat aquest mètode, això està clar, en conjunt, però tot el que és didàctica no és cap prioritat, és una cosa, mira et fa gràcia, però... I això repercuteix, perquè la gent vol promocionar, vol més o menys pagar les factures, etc. I aleshores això sempre queda una mica pel final.

(D) També s'han ofertat els cursos de l'ICE i hi ha hagut que no han tingut gaire assistència, tampoc la formació, encara que són coses molt relacionades amb el segon cicle.

(H) Si, però els cursos de l'ICE són més generalistes i mira tampoc tens temps d'estar dos o tres dies en un curs si ja coneixes molt les bases. El que falta és el feed-back de com va tot, de com van els diferents blocs. Per mi falta clarament la figura del coordinador del màster que és el que una mica hauria de fer aquest seguiment.

(H) Fins i tot de continguts. Quan es posa en marxa un nou pla, si que més o menys s'ha avaluat o es preparen els continguts de cada assignatura, però en deu anys evolucionen. Els professors fan canvis i a vegades, estic segur que s'expliquen tres vegades, i coses que s'haurien d'explicar que no s'expliquen perquè no hi ha aquesta comunicació dels professors.

(H) Bàsicament de coordinació.

(H) Si, si.

(H) De qui coordina el mòdul. El Cap d'Estudis arriba a on arriba.

(H) Ara li direm al Cap d'Estudis que convoqui una reunió.

(H) Els últims Caps d'Estudi mai han fet classe a segon cicle, no? La que hi ha actualment tampoc n'ha fet.

(H) Entenc que el coordinador del màster hauria de ser una persona que tingui experiència en això.

(H) Per organitzar actes, per organitzar experiències no cal cap coordinador especial. Això si que ho podria fer.

(H) El Cap d'Estudis?

(H) Clar.

(H) Ves a buscar-lo.

(H) El Cap d'Estudis no crec que ara tingui ni un segon per dedicar.

(D) Però això ho pot fer qualsevol de nosaltres i si voleu m'he n'encarrego jo i munto una reunió d'aquí tres setmanes ens veiem tots els coordinadors de bloc i parlem de com ens va, és que no li veig.

(H) Doncs aleshores sigues la coordinadora i ja està.

(D) No, ja tinc prou feina.

A lo millor després d'aquesta xerrada podeu veure i us puc explicar mínimament com nosaltres estem organitzats. Nosaltres si que vam fer formació de tots els docents i professor nou que s'incorpora els hi fem formació. Els hi fem tan formació a nivell teòric del què és la metodologia, quines són les bases, totes les bases constructivistes, com es treballa amb aquesta metodologia, i després passen per l'experiència pràctica d'estar d'observador, amb un tutor, amb els grups ABP abans de que agafi la responsabilitat, no? I coordinació si, perquè, hi ha blocs.

Vosaltres teniu blocs i nosaltres tenim unitats i realment han de tenir un fil conductor. Aleshores el que jo vaig dissenyar, quan em vaig incorporar a la direcció, és una nova estructura organitzativa de l'escola i el que tinc són coordinadors de l'ABP del primer curs, perquè tots els professors són els mateixos, i de segons i tercer perquè combinen els professors, perquè els alumnes fan ABP o fan pràctiques i llavors doncs hi ha una seqüència, no? I aquestes són les persones encarregades d'organitzar els mòduls, amb els blocs d'objectius, de parlar amb els professors. Sempre que s'acaba una unitat es valoren tots els professors: com ha anat, dificultats, quines propostes de millora, etc. Vull dir, que això, si que ho tenim mínimament institucionalitzat per facilitar que la gent es senti implicada en el projecte.

(D) En el nostra cas això ho fa cada bloc, no es comparteix. A nivell de difusions ens havíem deixat una cosa i és que al començament vam fer una difusió una mica equivocada, perquè es va vendre que era una metodologia d'estudi molt pensada, per exemple, simultaniejar amb el treball, que es podria treballar i estudiar alhora. I justament és al contrari, és una metodologia altament presencial on cal que estiguis perquè fas feina, en un projecte tens un grup de companys. Llavors ara fem al revés, ara diem que és molt presencial.

Teniu una presencialitat, de quin percentatge?

(D) Jo crec que per sobre del 90%.

És molt.

(H) Pràcticament sempre venim tots.

(D) Moltes vegades s'excusen, que en altres metodologies és impensable.

(H) Si, moltes vegades avui no puc venir. Tranquils.

(H) Clar, és que hi ha mòduls teòrics i mòduls de projectes. I els mòduls de projectes, en el meu cas, és el 100% i si algú falta o s'excusa o...

(H) Jo tinc problemes de vegades quan tinc la presentació d'un projecte d'un grup. Fer venir a tothom dels altres grups costa. S'han de trobar maneres o de fer preguntes o de motivar-los d'alguna forma, perquè la presentació de projectes dels altres grups costa molt que assisteixi tothom.

(H) És obligatòria en el meu cas.

(H) Jo és obligatori que tinguin representants de cada grup, que vinguin tots...

(D) Els has de forçar. Jo sempre els hi dic: jo trio el grup que exposa i en aquell moment els hi dic estigueu molt atents perquè quan aquest grup acabi d'exposar jo triaré un altre grup que sou els encarregats de fer preguntes intel·ligents.

(H) Jo també, però el que passa és que no venen tots els membres de cada grup. Si són cinc venen quatre del grup i ja està, ja està representat el grup i ja fan preguntes del que sigui. És a dir, que falten algunes persones quan hi ha exposicions.

(H) Sembla que estiguem fent la reunió de coordinació.

(H) És que segur que tots tenim ganes de compartir.

(D) Hi ha materials que, molts materials que s'han preparat per facilitar que els estudiants treballin bé en grup els donen, potser, els professors de les assignatures del primer quadrimestre, però és cert que no s'ha fet difusió als altres professors del quadrimestre. Però a mi em consta que hi ha alguns materials que els estudiants continuen utilitzant, senyal de que els han percebut com a útils. Però clar, s'ha fet pensant en els estudiants i després no s'ha anat a explicar com són. Doncs mira, els he donat aquest model o els he ensenyat el model de no sé què, però bueno. Se'ns fa una mini formació als estudiants de dos dies que ara porta el San Antonio.

(H) Son dos días, pero también haría falta que entre nosotros hiciéramos, digamos, todas las experiencias que nosotros tenemos. Todos tenemos bastantes años de experiencia.

(H) El model jo crec que aquí està prou madur i ara el que necessita és un procés, com si diguem, de qualitat. Verificar que s'està fent i una mica anar mirant els indicadors del que es pot anar millorant, què està funcionant. No és un procés de que ja el sistema, jo crec que està implantat, madur, està, funciona sol com si diguem. I ara el que s'està percebent és la sensació de necessitem una sèrie d'indicadors per saber què és el que està funcionant bé, què es pot polir, què no es pot polir, quines coses tenim per polir aquelles coses, què no hem de tocar perquè està funcionant bé, no? Coses d'aquest estil, jo crec. L'estat actual en el que estem ara.

O sigui, dieu que la implantació està consolidada des de fa uns anys i que ara hauríeu d'iniciar un procés de revisió per realitzar propostes de millora.

(H) Si.

De revisió del que feu.

(H) Continuar. Tampoc no crec que fora una millora, sinó una revisió continuada, una avaluació continuada del procés. El que estan dient de l'avaluació. Temes de temaris, de no sé què, mantenir.

(H) Jo crec que el Roc o el Salvatore estarien encantats.

(Riures)

La necessitat que teniu de compartir, de fer coses de manera col·laborativa, no sé, ja podeu...

(H) Parlar amb la direcció, anar a reclamar-ho.

(D) De totes maneres, tot i amb una filosofia comú, jo crec que internament tothom sap el que passa dins de cadascun dels blocs. I s'ha deixat bastanta llibertat. No s'ha posat un filtre molt estret: a nivell d'escola d'oficis es treballarà exactament d'aquesta manera. De manera que hi ha blocs que tots els estudiants fan el mateix projecte, hi ha blocs en els que cada grup d'estudiants fan un projecte diferent, hi ha blocs on tot i que són hores de projecte, la major part del temps el passen realitzant, doncs, fent unes pràctiques de laboratori comú i a banda d'això se'ls encomana un projecte que després moltes vegades les hores les fan fora de classe. Hi ha bastanta dispersió.

L'estudiant té l'espai pel treball personal? O sigui, heu comentat que gairebé un 90% és una presencialitat. Però clar, si els hi estem donant una mica d'autonomia per fer coses els hi hauríem de donar també aquest espai dintre del que serien les hores lectives a la setmana, perquè ells poguessin disposar, doncs, per fer cerques, de reunir-se entre ells, de tirar més endavant el projecte, etc. Vull dir, això també ho contempleu en la programació?

(H) Això s'ha anat degradant. És a dir, abans hi havia i ara ja no hi ha.

(D) Com que no hi ha?

(H) No, ara a molts estudiants a les vuit els foten fora perquè si no tenen classe els hi tanquen la classe.

(H) Sí, porque lo consideran como laboratorio.

(H) Però ells poden fer una sol·licitud.

(D) Dintre d'una assignatura de PBL, per exemple, no sé, poso per exemple la meua que té classes, dient-ho ràpid, de dilluns a divendres. Doncs hi ha la primera hora o hora i mitja que és de part presencial i la resta de temps estan treballant pel projecte. I per projecte, potser treballen al començament amb una petita guia del professor, però després treballen autònomament gran part d'aquestes hores. Aleshores ells tenen laboratori, que si creuen que hi tenen que anar hi van, tenen una aula, i això passa en totes les de segon

cicle, tenen una aula que ells es queden allà a treballar, l'escola els proporciona portàtils, els portàtils de préstec que puguin anar a agafar a la biblioteca i de fet tots porten portàtil i hi ha molts endolls i connexions en aquestes aules i ells es queden allà treballant i fent el seu projecte de forma autònoma. I és cert que a l'escola de política no sé si tanca a les nou o a les vuit.

(H) La política d'aula no usada, tancada. Tot el que no estigui planificat a l'horari es tanca. Els estudiants no tenen...

(H) Vull dir que els estudiants no tenen l'aula en qualsevol moment.

(H) Es pot demanar.

(D) Si que ho tenen. Fixa't, tu tens avui en dia una aplicació a l'escola.

(H) Si, i jo ho faig d'aquesta forma.

(H) Poden demanar qualsevol aula sempre i quan no estigui utilitzada dins de l'horari lectiu. L'estudiant pot demanar-te permís i tu li pots donar.

(D) No, no, no, només a estudiant. Tu pots autoritzar a tot el teu grup d'estudiants de cop, li dones a un botonet i els autoritzes per dos mesos o per un mes.

(H) Fines de semana, fiestas y todo.

(H) Ara no cal la sol·licitud, ara pots fer-ho fins i tot tu.

(H) Clar, ara ha canviat la política.

(D) Sí, però això ho ha explicat el Marcos us a enviat un missatge i ha arribat a tothom.

(Parlen tots a l'hora i no s'entén)

(H) L'altre cosa que també és important és la biblioteca, els serveis que la biblioteca ha estat oferint. Tot el préstec de portàtils, la gent que d'això, i després hi ha aules, espais.

(H) Laboratoris.

(H) Despatxos de reunió en grups, que també han de reservar-ho, han de demanar hora, i hi ha certes limitacions pels pocs espais que hi ha i la quantitat. Però si que hi ha una sèrie d'espais on s'està oferint aquestes possibilitat: anar a la biblioteca i tenir una sala de reunions on hi ha una taula i quatre cadires. T'has de portar el portàtil.

(D) I al cap de setmana pots reservar i entrar en una sala i en una aula de laboratori de l'escola.

(H) La biblioteca ha ofert això i puntualment les reserves, però ja no és que l'escola tingui obert, sinó que s'ha d'autoritzar, algú ha d'autoritzar aquest accés fora, però són aules.

Que poden utilitzar pel treball aquest.

(H) Això funciona, això també conta.

(H) Una comparativa important amb algo que comentàvem abans. No hi ha un lloc on poder guardar les seves coses, els seus trastos, no tenen un armari, no tenen un...

(H) En la 27 B hay un par, lo que no sé si hay llaves o no. Nunca dejan nada. El problema es que, por ejemplo, hay ordenadores y sí que los comparten con otras asignaturas, entonces, claro.

(H) El problema es que no es un espacio de grupo, es un espacio de aula.

(H) A la 28 jo si que tinc un armari amb clau.

(D) En el aula 28 había armarios, lo que pasa que antes era una aula restringida para segundo ciclo. I fins i tot pel matí, els estudiants podien venir, demanar, però ara ja no ho és. Ara és compartida entre tothom. Jo ja els hi dic que no guardin res.

(H) Es que así había empezado. Se supone que eran lugares específicos, solamente para gente que estaba en segundo ciclo haciendo el proyecto, y se supone que pueden llegar tanto a la mañana. Más que un aula, era para estar ahí todo el tiempo. Ellos los ordenadores, se supone, que ellos tenían

acceso único, ahí guardaban. Ahora supongo que por problemas de espacio ahí se ha ido compartiendo con otras asignaturas.

(D) Compartir espacio por necesidades y porque también los equipos directivos cambian. Entonces, es muy diferente tener un equipo directivo que es el que ha puesto en marcha eso y que está completamente convencido que los estudiantes tienen que tener todo el santo día una aula para ellos que un equipo que no ha vivido esto, que encima yo creo que muchos no dan clases en segundo ciclo. Entonces ven como un desperdicio y un lujo tener una aula de área, además, sólo para ellos cuando hay otros que están mucho más estrechos y comprimidos.

(H) Però no estàs tu a l'Equip Directiu.

(D) Bueno, però, és la sensació.

(H) El Miguel ja va començar.

(D) S'ha d'entendre. Tu no pots tractar i mimar especialment els estudiants de la titulació en detriment dels de les altres.

(H) També va començar a passar que molts estudiants de segon cicle fan pràctiques en empreses, el gran vici, i llavors pel matí no la feien servir. Les classes són per la tarda, pel matí feien pràctiques i llavors tenir una aula tancada per gent que no ve...

Aleshores els recursos els compartiu amb altres.

(Varis) Si.

Quins penseu? O sigui, al haver fet aquest canvi de metodologia, treballar per projectes, penseu que ha aportat beneficis tan al centre, com als docents, com als estudiants, a tots els agents implicats, o no? Penseu que aporta beneficis o millores el treballar d'aquesta manera versus una metodologia tradicional?

(H) Per repassar això. El centre jo diria que clarament, perquè li dona una visibilitat que d'altre manera no tindria sent una escola, sent una escola més. I ara té una certa situació dins d'aquest àmbit. Els docents: jo diria que la majoria ens reporta satisfacció o com a mínim, en el meu cas, m'aporta satisfacció. A mi no m'agrada donar classes magistrals, les faig quan les tinc que fer, però treballo molt més a gust treballant així. Diguem que és més exigent des d'un punt de vista, però menys exigent des d'un altre. És a dir, preparar una classe magistral té la seva tela i és situar-te davant de la gent, però bueno després reunir-te amb gent i estar per totes les respostes, això també requereix d'unes certes habilitats. Els estudiants jo crec que els hi motiva. En el cas del meu bloc, jo crec que molt més que els mòduls teòrics, el mòdul del projecte els hi motiva molt més, el rendiment és molt més elevat i d'altra banda, crec que es salven molts més estudiants que de l'altre manera. No sé si és la tendència dels estudiants, però els hi costa molts més enfrontar-se a un examen, diguem formal, que no tirar endavant un projecte, que hi ha molta més ajuda, jo diria, que hi ha més, diguem, treball dia a dia, que a lo millor la part d'examen s'ho van deixant, s'ho van deixant, i estudien l'últim dia. En canvi, aquí dius, com és que aproven? Bueno, perquè al final fan la feina, alguns necessiten més guiatge i d'altres menys, però hi fiquen, hi fiquen, hi fiquen. A més, crec jo, que quan tens més contacte personal amb una persona, estàs supervisant continuament, i això, al final dir a una persona tu no vals, té que ser un cas bastant més extrem.

No, hi això és cert. Això és el que ens passa a nosaltres, perquè ara la gent ens diu "és que els vostres estudiants treuen unes notes molt bones". És que els nostres estudiants estudien cada dia, no han d'estudiar per un examen, tenen un hàbit diari. Treballem en grups de vuit estudiants tota la carrera, vol dir que et coneixes molt bé els estudiants i els estudiants han de fer les recerques diàries per portar-les i aleshores el que tu dius, aquell que no arriba o que es queda pel camí,

és perquè no ha vingut, perquè l'assistència en aquestes activitats és obligatòria, és clar, si no ve, no pot aportar no pot estudiar. Aleshores és una tònica que s'implementa l'èxit amb els estudiants.

(H) Hi podíeu fer que l'assistència fos obligatòria d'acord amb els estatuts?

L'assistència és obligatòria en el que és l'activitat de l'ABP. Vull dir, això és una cosa que no és negociable. I és obligatòria per una cosa, perquè nosaltres fem una avaluació formativa constant, estem avaluant constantment.

(H) Jo ho veig clar, però nosaltres vam tenir problemes amb els nostres estatuts que deien només si l'assignatura és pràctica de laboratori llavors l'assistència a les pràctiques és una condició, sinó és impossible.

Nosaltres vam pactar amb el rector de que fèiem aquesta metodologia igual que vam pactar que és igual que hi hagin assignatures semestrals. Nosaltres l'únic que ens comprometem és que a l'acabar el curs l'estudiant, perquè tenim un currículum per assignatures, tindrà notes per assignatures, però que no ho podem fer fins a final de curs, perquè hem d'agafar totes les avaluacions de totes les activitats que fem, una comissió avalua estudiant per estudiant per acabar emetent un judici que després va a les diferents assignatures, i això només ho podem fer a final de curs quan ho tenim tot recollit. I això ho vam pactar amb el rector, em va dir que sí. Llavors nosaltres li diem a l'estudiant: s'ha de venir perquè si no vens i no participes jo no et puc estar avaluant, sinó et puc estar avaluant com ho fem? I el que dèieu. A mi m'han vingut alumnes amb febre, a 40 de febre, tampoc no cal "no, és que si no vinc no puc aportar allò que he buscat". Aleshores els alumnes venen en unes condicions, no falten, és una causa excepcional que un estudiant no et vingui algun dia. I truquen, i truquen al tutor, i es truquen entre ells, és un nivell de responsabilitat que s'ha assolit molt alt. Això és cert.

(H) Jo en general diria que és positiu, però faltaria el que deia el Roc, donar-li voltes i millorar.

(H) Jo creo que aquí no tengamos este problema. La asistencia sí que es casi el 100%.

(H) Lo que pasa, quiero decir, en proyectos, la asistencia, hombre yo por lo menos lo que veo allí. Lo que hacen es que en el proyecto se reparten un poco las tareas y hay gente que dice, yo tal día no puedo venir, pero...

(H) Cumple con su deber.

(H) Claro. Lo que sí es importante es que cada x tiempo se reúnan para, bueno, todo lo que ha hecho cada uno pues juntar y ver. Pero bueno, la asistencia obviamente al final, si se hace la presentación, pues esa cuestión sí que es importante, pero no tendrían que estar ahí todas las horas. Lo que sí que tienen que hacer es coordinarse las horas, ya que están haciendo un trabajo; pues eso sí que es lo importante.

(D) Quan setmanalment encomanes un mica o vas fent el seguiment de la tasca relacionada amb el projecte durant aquella setmana, doncs el professor explica una mica i després se'n va. Normalment els estudiants es queden i ells aixequen una acta del que han fet en aquella reunió i aixequen una acta dels temes què han parlat, l'estona que ha durat la reunió, què els hi serveix per aportar, perquè a vegades les reunions s'eternitzen i no acaben mai, i després com es reparteixen les tasques i qui es fa responsable de cada cosa. O sigui, són projectes molt grossos, que només es poden dur a terme si realment s'han repartit. No val que tots estiguin fent el mateix, ni val que diguin dos "nosaltres fem el projecte d'aquest mòdul i els altres tres que facin mentrestant el projecte de l'altre". I els estudiants, home, jo crec que el percentatge d'aprovats és molt més alt, pel que dius, perquè com els vas

veient en el dia a dia i els vas ajudant als que necessiten més ajuda i tot això, doncs al final, tots se'n surten, el que no se'n surt és perquè...

(H) Más bien porque no lo hace.

(D) Com que la mitja de les notes acaba sent, vulguis que no, la mitja de molta, molta, molta informació que hem anat recollint, els que estàvem en la franja baixa si que anaven aprovant, però els de la franja no treuen ni un nou ni un deu. El sistema els deixa en el set i pico. Tot se't comprimeix. Llavors tenim, ara quan el grup de professors després es reuneix, i si no la comissió d'avaluació, i agafes i li lences doncs a un nou o a un vuit i mig o un deu.

(H) El problema és la gent que treballa. El que no treballa pressionant-lo una mica i casi com a afició, si aconseguixes que el projecte sigui interessant, ja li acaba agradant, ja no saps si ho fa perquè li ve de gust saber-ho. Però és clar, el que treballa i apareix cap a les quatre i s'ha llevat a les cinc, hi ha anat a no sé on, que n'hi ha, aquest per molta il·lusió que li faci, vull dir, a veure, ho ha agafat per l'horari. I a aquesta cosa que això és en horari de tarda... hem de crear una cosa nova i uns horaris de tarda, un sistema amigable, aleshores així tindrà més sortida. Però realment és contradictori, el que deia ella. Normalment hauria de ser al contrari, perquè hauria de ser, doncs, per gent que hi dedica tot el dia. I aleshores amb aquest si que és un problema. I que segurament passa gent que no ha après pràcticament res, pot passar. En els altres sistemes també, perquè hi ha gent que té molta memòria, reproduïx esquemes i aleshores pot contestar un examen i no tenir cap concepte. Vull dir, té un escape diferent, però pot passar.

(D) Amb l'altre sistema et podia passar algo tan senzill com un estudiant que t'havia tret molt mala nota en un examen i quan et venia a protestar a la sessió de revisió tu llavors li deies "molt bé m'has convençut, mira anem a fer un altre examen, asseu-te aquí i et faig un altre". I et diu "ostres no, és que no me'n recordo, ja fa una setmana". Això ara no passa. Si t'estan treballant per projectes se'n recorden de tot el que han fet i si aquella setmana l'entrega final no va funcionar i els hi dones una setmana més, et tornes a reunir al cap d'una setmana, puc continuar explicant i se'n recorden. Passaven àmpliament abans.

(H) El meu cas, depurant el que és l'exigència individual. En aquest quadrimestre, estem a meitat de curs, ells es valoren entre ells i es destapen. I jo en els anys que porto hauré suspès tres o quatre persones, però ha sigut perquè cap projecte en si a suspès, sinó que els companys l'han senyalat i al senyalar-lo es fan unes ponderacions i aquella persona no passa. I després, jo al principi els donava molta llibertat i ara els guio més la feina. És una tendència natural. Veig que a nivell acadèmic sóc millor, jo crec que aprenen més, però simplement els hi dono unes tasques guia per a cada setmana. Aleshores cada setmana em reuneixo amb ells, amb cada grup, en tots els grups cada setmana em reuneixo, aleshores el que faig és una exigència individual, és a dir, aneu-me explicant, però no una persona que m'ho expliqui tot, sinó com us heu repartit tasques doncs una mica cadascú de la seva feina i després podeu anar fent aportacions grupals. Els grups que estan molt cohesionats ja veus que tots poden participar. Els altres és més pam, pam, pam, però vull aquesta exigència personal de cadascú i si algú no l'he sentit en tota la reunió dic bueno, tu has fet algo? Sí, és que ha col·laborat amb... és a dir, hi ha aquesta exigència diguem de que un no és pot. Hi després que el valoren els seus companys i no es pot quedar amagat allí sense dir res.

Jo crec que això també és l'ofici. Nosaltres quan vam començar amb la metodologia també érem més lights perquè tampoc teníem tanta seguretat, no? Perquè és clar aquesta avaluació individualitzada que

fem, doncs, no era tan fàcil. Llavors al principi érem més lights. A mida que anem agafant ofici filem més prim, tens més elements per ser més curosa amb el que dius i dir les coses més, però això és l'ofici. Clar, sempre és el mateix, quan fas una cosa nova, bueno, la fas amb molta il·lusió, no sé què, però a mida que vas llegint i vas comparant i aquells grups que nosaltres tenim que compartim i les dificultats, i jo em trobo amb això, i jo he fet això, i tu com ho has fet? Doncs ens ha fet agafar seguretat i llavors podem filar més prim a l'hora de fer les avaluacions dels estudiants.

(H) Jo faig un examen també, perquè a veure, perquè per molt que no sigui, han de saber alguna cosa que en un moment preguntis sense comentar amb el... perquè sinó dius, escolta, no es pot detectar algú que s'escapi.

(D) Els exàmens han de ser diferents, penso jo. O sigui, jo la part de teoria procuro fer-la molt relacionada amb el que és la part de projecte. O sigui que es percebi que l'important és el projecte i la teoria és un suport per al que necessiten per fer el projecte. He eliminat completament els exàmens de tipus test, perquè em passa una cosa molt curiosa, o sigui, abans amb estudiants que no treballaven prou bé i amb els exàmens tipus test, bueno, jo repartia i pam, pam, pam, contestaven o no contestaven, o contestaven burrades, però no em generava problemes, i ara els hi reparteixo un examen tipus test i de cada pregunta dubten de l'enunciat, perquè els hem ensenyat a ser crítics i a qüestionar-se tot. No paren.

(H) Sé el que vols dir.

(Riures)

(D) I després me n'he adonat compte que moltes vegades tenen raó, la pregunta era ambigua, tenia una interpretació ambigua, cosa que abans no m'havia passat mai en la meua vida.

(H) Falta definir més les especificacions amb el client.

(Riures)

(D) Llavors els he eliminat. Llavors fem controls de resoldre problemes. I, a més, també ho he provat, o sigui, amb un de primer cicle els hi entregues l'enunciat d'un problema, que l'enunciat dura dos planes, i diuen bueno, parlen de tu, que no sé, els sent des de casa. I amb aquests no passa res, ni que el problema sigui llarg, amb moltes dades i amb un context.

Millor, més informació tenen.

(D) Exacte.

(H) El meu examen també és així: un mini projecte.

Li doneu molt de pes a l'examen?

(D) 10% cada examen.

(H) Un 25%, però si algú el fa molt, molt malament aleshores serveix per detectar que realment no ha fet casi res. És que hi ha algú... És que a més entre ells, no sé si us ha passat a vosaltres, però a vegades ho diuen "Mira, aquell no fa res, no en sap, és un poca solta", però aleshores això com ho demostres, si no tens un examen? "Mira, aquell diu que no sé què", perquè clar sempre si preguntes tothom a treballat molt, és clar, que té problemes personals, però clar, és una cosa casi impossible. Potser, no sé, igual no tinc psicologia, però jo detectar si és veritat o no...

(H) No, no, això ho han de fer ells. S'han d'avaluar entre ells, és l'única manera.

(H) Però amb això detectes antipaties, no detectes la realitat.

(H) Si hi ha cinc i et surt un.

(H) Ja et dic, amb això detectes les antipaties.

(H) No, les antipaties no, una persona que no ha treballat.

(D) No.

(H) Això és si tu t'ho creus, no tens la verificació.

(D) A més a més és anònim i llavors quan veus que sistemàticament hi ha un estudiant que sempre l'estan deixant tots a l'últim de la cua, vol dir que aquell estudiant algun problema hi ha. Pots intervindre.

(H) Matisos, no?

(H) El fet real més l'antipatia. O sigui, hi ha gent que diu "no, no, que jo tinc molta feina, que els meus són molt simpàtics" i ningú diu res. Això també existeix.

(H) Però bueno, és la vida real. Has de saber treballar en grup.

(D) Això també ho has d'anar controlant. Vull dir, una manera, si tu tens una mica la sensació de que hi ha un estudiant que l'estan començant a deixar de banda, perquè, mira no s'expressa tan bé o no és tan simpàtic o té problemes de llenguatge, doncs agafes aquella setmana, com diu el Manel, que vas a explicar-lis la feina del que han de fer i en comptes d'explicar-lis als cinc del grup li dius en aquell o en aquell i en un altre, "ep! Veniu vosaltres dos, vosaltres continueu treballant, acabeu de polir no sé què, veniu que us ho explicaré a vosaltres i després vosaltres els hi expliqueu a la resta". Doncs en aquest li estàs donant protagonisme, perquè després quan torni al seu grup és ell el que té que explicar perquè els altres no tenen ni punyetera idea, llavors el fas d'enllaç amb el profe. Així aconsegueixes integrar gent que és cert que de vegades els deixen de banda, perquè no tenen els mateixos coneixements.

(H) Todavía los casos que yo me he encontrado son pocos, muy, muy pocos. Quiero decir, siempre la mayor culpa la arrastra la persona que no quiere trabajar.

(H) Un cas per exemple de l'any passat, perquè fa cinc anys que estic a empresa, un grup que personalment estan renyits dins del grup i vull dir, hi ha hagut diferències. Gent que vivia junts en el mateix pis i bueno, la convivència del dia a dia en el pis havia portat diferències, que havien deixat de viure junts.

(H) Ja sé quin grup és, que a mi em va passar el mateix.

(H) I el grup va acabar funcionant, va acabar funcionant, entre ells pràcticament no és parlàvem, però es repartien la feina, van anar treballant i van intentar sobreviure. Després el tema va, clar, acaben apareixent els problemes personals i acaben apareixent aviat, però que el grup va intentar sobreviure. Aleshores hi ha situacions d'aquestes que és un cas totalment extrem i veus que se'ns surten. Bueno, se'ns surten, no sé si la paraula és ensortir-se'n.

(D) Però ja no passa el que passava al començament alguna vegada, que anaves aguantant unes 15 setmanes i quan el professor ja estava molt descontent amb un grup i estava per suspendre a llavors venien tres membres del grup a plorar-te dient "Home és que en realitat el projecte l'hem fet només entre tres, és que els altres dos no han fet res". Ara això ja no passa, ja estan els mecanismes perquè es detectin, perquè parlin, perquè intentin resoldre-ho, perquè parlin sinó amb el professor.

(H) Amb aquest grup em va passar a mi.

(H) M'imagino que deu ser el mateix grup.

(H) Perquè al final un parell van suspendre el bloc.

(D) Mantenen els grups que han fet en el 4 A?

(H) Si.

(H) És que a mi em va sorprendre, per exemple, aquest cas que van mantenir el grup.

(H) Si, si, perquè havien tingut problemes. Tu estàs en el 4 B?

(H) Si.

(H) És increïble. Tenien problemes personals i van mantenir el grup.

Els grups sempre són els mateixos?

(H) Si tenen problemes personals poden canviar, és que no té perquè.

Només si hi ha problemes?

(H) No.

(H) Si un no passa curs. Jo el que us volia preguntar és si algú, suposo que no hi ha ningú que no passa curs, si manteniu el grup de vuit sempre.

No, no, no, nosaltres no tenim el mateix grup sempre. Nosaltres tenim un grup per una unitat. Una unitat dura aproximadament un mes o dos. Llavors cada dos mesos l'estudiant canvia de tutor i els membres del grup. Tenim un programa informàtic que ens els barreja perquè no siguin sempre els mateixos, perquè havíem detectat estudiants que en algun grup tenien algun problema i en d'altres que eren realment satisfactoris, perquè és una dinàmica de grup, i les dinàmiques de grups, els conflictes els tractem en el propi grup, això també ho fem. Llavors els grups els canviem, o sigui, al llarg dels tres anys, els alumnes han canviat constantment d'estudiant i de grup.

(D) Nosaltres.

(H) Jo crec que hi ha una gran diferència entre vosaltres i nosaltres i és que vosaltres la majoria de la gent no deu fer recerca.

No.

(H) I en el nostre cas la majoria de gent fem recerca i llavors hi dediques molt de temps a la recerca. Llavors la docència crec que ho podríem fer molt millor si tinguéssim una dedicació més àmplia a la docència, però per la circumstància que sigui no és així.

(D) Nosaltres hem arribat a un compromís, a un equilibri, que ens sentim còmodes i alhora ens deixa prou temps per...

Ara això nosaltres canviarà. Sabeu que començarem un grau de quatre anys i ara les regles del joc canvien, el professorat també canvia, s'ha de ser tutor, s'han de tenir trams de recerca i tot això s'haurà de combinar. Com ens en sortirem? No ho sé, però jo continuaré, per poc que continuï a l'escola, doncs promocionant. Penso que hi ha espai suficient per fer les dues coses. Això també us ho dic sincerament, perquè ara no és la preparació que has de fer les classes magistrals, sinó que nosaltres tenim els grups d'ABP dos dies a la setmana. Vull dir aquelles sis hores són sagrades. Són sis hores de docència directa amb els estudiants i després si tens algun programa o alguna optativa. Vull dir, més de dotze hores de docència directa no les té ningú, fins a una jornada de 37 hores i mitja, jo penso que hi cap tot: la docència i la recerca.

(H) A mi potser em treu menys temps que la tradicional.

El que passa és que dediquem més temps a d'altres coses.

(H) I jo crec que et canses menys, perquè una classe de dos hores de les de sempre, immediatament posar-te a fer una altra cosa és difícil, perquè acabes marejat tu mateix, els demés ja no diguem. Però en canvi això, pot ser que algun dia, però en general és més àgil, no sé, no acabes tan saturat.

Per nosaltres és diferent, perquè és clar, no és el projecte, és tots els estudis treballant amb aquesta metodologia. Vull dir, el treball és constant i com a l'acabar la sessió... Cada vegada que s'acaba la sessió es fa una avaluació molt ràpida de com ha anat la dinàmica, però cada vegada que acabem un cas, que dura tres sessions, fem, els alumnes fan una autoavaluació de les parts i del tutor. Vol dir que li dediquem moltes hores de la dedicació a l'avaluació i a més a més després això ho recollim per escrit i li donem per escrit quan s'acaba el primer escenari, a la meitat de la unitat i a l'acabar la unitat que fem el judici. Estem avaluant cada escenari i cada escenari. Això ens porta molta dedicació.

(D) Per tant, són sis i sis més tota la tasca de corregir.

No, no hi ha res que fem d'amagat, tot ho fem en públic.

(D) Ah, dintre de les sis hores.

Dintre de les nou hores, o sigui, perquè un escenari dura tres sessions, no? La primera sessió és el cas, la pluja d'idees i acabar fent un pla de treball; la segona sessió es venen amb les cerques que han fet, què han après; i la tercera sessió sempre és d'avaluació. Són tres hores dedicades a l'avaluació. Llavors si jo tinc com opinar de cada estudiant, i per evitar que sigui perquè li tinc mania, jo haig de ser molt objectiva, aleshores m'haig de basar en evidències. Igual que els alumnes quan diu "és que ha treballat molt".

(D) Què vols dir amb què ha treballat molt?

O m'ha aportat molt. Al principi dèiem "és que ha aportat". Ara no, ara diem, no què t'ha aportat? No, el dia aquell que explicàvem el sistema nerviós, doncs va dir aquella cosa que connectava les neurones amb no sé què que jo no ho havia trobat i em va ser molt clarificador.

(H) Bueno, però això avui en dia mirant la tele, perquè segur que hi ha idees molt interessants.

(Riures)

Aquesta és l'evidència. No és el que em caus malament o em caus bé. En què et bases per dir això?

(D) Nosaltres els grups els fem nosaltres, en el 4 A, i a partir d'aquí la resta de quadrimestres els poden triar ells, però suposo que els devem fer bé perquè estan contents.

(H) Yo el problema que tengo es que a veces vienen de otras escuelas y claro, la cuestión aquí es de programación y no todos tienen el mismo nivel. Eso es un problema. Aquí lo que intentamos hacer es mezclar un poco, gente que sabe con la que no sabe, para que se vayan ayudando, pero así y todo esto es un problema, porque...

(D) Eso lo hacemos en todos los bloques, porque el principal motivo para montar los grupos es intentar que sean heterogéneos, o sea, que no sean todos de sistemas, de temática o todos los de fuera juntos en un mismo bloque; y luego con la información que hemos recogido, que veamos claro que van ha tener, que tienen un tiempo para reunirse, porque como todos te ponen si trabajan o no trabajan y qué días trabajan, pues son los dos puntos más importantes, todo lo demás ya es secundario.

Perdoneu, això us ho porto perquè s'ha publicat ara aquest llibre sobre l'aprenentatge basat en problemes i llavors han escrit la gent de Mastrich, la gent de Liche, explicant l'experiència i hi ha els d'Alborg que també han explicat això i està la nostra escola, que també jo he escrit el capítol, i us el regalo aquest, una còpia, el portava per una altra cosa, però bueno ja us el deixo perquè tenim els d'Alborg que expliquen com ells treballen per projectes i com han fet el canvi. Els de Mastrich el mateix, els de Liche, que va ser el nostre model, també, i bueno, us el deixo també perquè el tingueu. No era per vosaltres, el que passa que ara m'he recordat que en portava un.

(H) Jo per acabar, amb el que deies Esther de la importància dels exàmens, en el cas del meu bloc hi ha tres mòduls bastant diferenciats i jo diria que, malauradament, no hi ha massa cohesió. Llavors dos mòduls són teòrics i aquests mòduls són totalment tradicionals basats en classes expositives i exàmens i en l'altre mòdul és projecte. Llavors el projecte, més o menys, es lliga amb un dels mòduls, amb l'altre res de res.

Si voleu passem a una altra dimensió, que és la dels valors i els principis. Penseu que la gent que ha promogut aquest canvi, o la gent que esteu implicats en aquest canvi, teniu uns valors o uns principis o

unes característiques determinades? Penseu que no, que igual que la resta? O la gent que esteu en aquest canvi teniu ja unes característiques diferents a les d'un professor més tradicional? I si penseu que es considera una millora per part de la universitat o qüestions personals, és a dir, si penseu que personalment això ha millorat o això també li ha donat d'una característica, un segell d'identitat a la universitat o l'escola en la que esteu?

(H) Tema valors personals. En el meu cas no crec que una persona que estigui fent aquest model tingui uns valors diferents a uns altres. L'únic que té, una vegada ha treballat dins del model, és que adquireix una sèrie d'habilitats, competències; gestió de grups, un punt de psicòleg per detectar certs problemes i dificultats, però jo crec que és experiència en la metodologia, en la forma de fer les classes. No crec que siguin uns valors de la persona, sinó de l'experiència del procés. Qualsevol els adquireix a mesura que va treballant amb el model.

(H) Pot ser si que en el moment que t'apuntes, t'apuntes perquè tens un interès, una curiositat.

(D) Vol dir que tens alguna inquietud, algun valor, perquè hi ha gent que ni arrossegant-la.

(H) Jo crec que implica una proximitat amb l'alumne. Aleshores el que sigui molt distant i que explica tant si hi ha gent com si no hi ha ningú, li deu de costar molt més. L'altre cosa és si està en un lloc que realment ho ha de fer forçosament, pot ser que això el faci canviar. La proximitat, la facilitat de tenir contacte amb els alumnes si que és imprescindible. I al qui li agrada es sent còmoda de seguida i al qui no li agrada diu "Doncs escolta amb lo bé que s'està explicant".

(H) Exacte, com a mínim ha de tenir unes certes ganes de provar una cosa nova que sigui millor per l'alumne.

(H) A lo millor no és per provar una cosa nova, sinó perquè no t'agrada el que tens. La motivació pot ser diferent. No crec que els valors per poder aquest model no siguin, senzillament perquè són negatius del que vens.

(H) Si, però la inèrcia és una cosa molt important, perquè hi ha gent que no volen canviar, perquè no volen canviar.

(H) O que no t'agraden els resultats que estàs obtenint o coses d'aquest estil. No perquè tinguis uns valors.

(H) Això dels valors és molt gros.

Per això deia valors o característiques.

(H) És que valors...

Jo crec que si que són valors. El valorar ja és un valor; el valorar la docència, la gent que fem coses més innovadores que t'apropen a l'estudiant, doncs són valors el primar o tenir en compte la docència i que l'estudiant és capaç d'aprendre i de veure com aprèn i com millora.

(H) A vegades suposes que els mestres que estan fent el model clàssic tenen una deixadesa. També pot ser que tinguin la convicció de que això és fantàstic.

(D) Si, però també t'arrossegues una mica. Perquè quan estàs a un altre lloc, per exemple, quan estava a un altre lloc hi havia un munt de coses que em molestaven, però no m'havia plantejat mai canviar-les perquè mirava al meu voltant i tothom les estava fent igual. A mi em costava molt. La veritat és que no sabia qui venia a classe i qui no venia, sabia que menys o menys la meitat dels matriculats, perquè la meitat de les cadires estaven buides, però no sabia si sempre eren els mateixos. No preguntava dir res, perquè ningú et contestava; no fer sortir mai ningú a la pissarra, perquè es negaven rotundament a resoldre cap problema; no podies encarregar res concret que tingués un retorn en una data, perquè passaven totalment. Quan posaves

l'examen final i posaves les notes, aquell estudiant que havia tret un deu no sabies qui era, perquè des de l'escola ningú t'havia facilitat ni la foto ni el nom d'aquelles persones. I si això ho arrodoniu en que a mi em va passar una vegada que em van robar els exàmens, perquè els tenia en una bossa que es van pensar que era un portàtil i vaig haver de tornar a repetir l'examen, perquè clar, si l'única nota que tens d'un estudiant després de tot un quadrimestre és un únic examen que val el 100% de la nota i te'l roben... Ara imaginat el xou amb estudiants que ja s'havien anat de vacances, que ja tenien el bitllet d'avió, etc. Això va ser... Amb aquestes metodologies coneixes l'estudiant, la seva vida privada, et retorna missatges quan ja està integrat a la vida professional o t'agrega al *link e-link* o el que sigui. No hi ha color. Tractes persones. Són persones, recuperes persones i contacte amb persones.

(H) I pots ser molt més exigent.

(D) I tant!

(H) Ha de saber expressar-se correctament, ha de conèixer tècnicament la matèria, etc. Ha de saber un munt de coses. Si ho portes bé, no té punt de color.

(D) I des d'un punt de vista molt egoista, si fas treball per recerca i t'interessa, perquè tens un diners d'un projecte, d'una empresa, per contractar a un estudiant bo, veus claríssim treballant per projectes qui és el bo, qui és el que s'implica i per tant a qui has de fer l'oferta. És que fins i tot per la nostra altra feina ens és útil aquesta manera de treballar.

(H) Jo crec que t'he m'has avançat.

Per l'escola, que també us preguntava, penseu que li dóna un segell de qualitat, de diferència, de prestigi, dins de la mateixa universitat i respecte a d'altres universitats?

(H) Jo el que ja he dit abans.

(H) Home, et dóna una imatge, però no té perquè ser positiva. La politècnica té tres grans escoles d'arquitectura i aquests són els més importants, se'ns dubte. Aleshores el fet de ser una escola propera, competidora, doncs molta gent li sembla que simplement és per fer-ho més fàcil, perquè vingui gent, etc. Això passa. És que miracles pocs.

(H) És un segell diferencial.

(H) Per a bé o per malament.

(D) No, aquelles escoles que basen el seu prestigi en el fet que la titulació és de set anys i els estudiants triguen set anys en acabar i imagina't, imagina't lo preparats que surten, aquella escola no valorarà el que puguem fer.

(H) Però això no és el que valora la nostra universitat.

(D) Aquelles escoles bàsicament tenen prestigi perquè han tingut els seus professors la gran intel·ligència de que no creixessin com bolets més escoles d'aquest tipus. I aquest és el seu gran secret. Si per exemple, en aquestes escoles que tu dius, en comptes d'haver un o dos hi haguessin quinze i funcionessin d'una altra manera, ja veuríem el gran prestigi d'aquestes escoles.

(H) No, però si jo no ho vull defensar.

(D) No, però...

(H) I ara, també el Costa el deixaven verd però ara també copien bastants coses. S'estan quedant sense gent i al final per molta recerca i molt de *cuanto* tampoc tens matrícula. O sigui, sense recerca no et paguen complements i t'insulten, però sense alumnes et foten al carrer. Aleshores, vull dir, que no deia en absolut que fos just, però és una realitat.

(H) El que també està clar és que la universitat no ho veu com un segell de qualitat, la universitat com a institució.

(H) Però quan porten algú el porten a aquí, per aquestes coses.

(D) La gent de la Càtedra UNESCO acaba petant aquí, tota la gent ve de visita que no sé què no sé *quantus* l'acaben portant aquí.

(H) Però jo crec que la feina de difusió que s'ha fet, per les relacions que s'han fet, etc. però no perquè la...

[parlen tots alhora]

(H) Tu al final pots tenir tots els cromos i aleshores al rectorat et diu "Escolta? Tu ets innovació docent?" i diu "Si" "Home!" I aleshores saps a qui has d'obviar, però no és una prioritat.

Prioritat de la universitat està clar que no.

(H) Com a mínim l'anterior rector, aquest no és tan descarat com els altres.

(H) També hi ha hagut tot lo de Bolonya que sembla que inclou alguns elements propers, a nivell de treball cooperatiu, amb lo qual això ajuda. Però realment crec que segueix sense ser una política del rectorat en absolut.

(H) No, perquè també trobarem moltes resistències.

Si us sembla anem passant al punt de les resistències, per anar tancant. Hi ha hagut resistències? Tots vosaltres m'heu dit que quan us veu incorporar ja estava implantada aquesta metodologia, però penseu que va haver-hi resistències o que inclús ara segueixen havent resistències? Perquè a lo millor ara també hi ha resistències, perquè el cos docent va canviant i es van incorporant noves persones. Llavors, implícites o explícites. No sempre les resistències són manifestes, però hi ha moltes maneres de no fer o de fer certes coses que impliquen certes resistències. Podeu identificar de quin tipus han estat i si hi ha alguna cosa que pot caracteritzar a les persones que s'oposen a treballar d'aquesta manera?

(H) Són dolents.

(H) No tenen valors.

[riures]

(H) Jo diria que a nivell d'escola, l'escola no ha tingut cap tipus de resistència al principi perquè era una escola pilot.

(H) No hi ha hagut cap tipus de resistències explícita.

(H) De dintre és creia molt. I aquesta escola primer estava en un altre lloc, que era una escola més petiteta, i la direcció del centre va portar el Bara, que estava plenament convençut en aquest tema. Després va impulsar el segon cicle, no sé ben bé com, però també el van planificar amb aquesta idea de ja que hem fet això, anem a fer una titulació més explícita que sigui això. Ara bé, diria que ara a mesura que l'escola ha crescut i s'ha incorporat gent, jo diria que ara, no pot ser tan de les persones que imparteixen el segon cicle, però en general com a sensació d'escola a mi em dóna que ja no si creu tant, que això s'ha quedat en una anècdota i que ja veurem quan canviem als nous màster com quedaran les coses. Jo diria que ara poden haver bastants resistències internes. Gent que potser no ha impartit docència en aquest segon cicle i sempre ho ha vist en la distància, a pesar que a primer cicle també està una mica induït... Jo percebo que la gent de l'entorn té una mica més de resistència. I a nivell extern de la UPC jo diria que hi ha hagut moments i períodes per part del rectorat i de les institucions més altes que si que hi ha hagut una resistència molt gran. És a dir, ficar impediments, inclús.

(H) Jo crec, estic d'acord, però crec que el matís, de la primera part, crec que és més d'inèrcia. Mentre una cosa és novetat, s'està treballant en ella, s'està cuidant per a veure com evoluciona, se li té un *carinyo* diferent a quan ja dius que està rodant, això funciona i anem a enfrontar-nos a un altre problema. Jo crec que quan una cosa funciona i agafa una inèrcia, jo crec que la inèrcia és una resistència grandíssima. Quan una cosa l'has posat en funcionament en un camí, és difícil d'anar movent. El que dèiem del control

de qualitat, d'anar polint poquetes coses. Doncs el sistema va funcionant i ara tenim fronts oberts en d'altres coses.

(H) Però és això, si no vas fent petites correccions es va desviant a poc a poc i al final...

(H) Es va desviant i acaba caient on tu no vols o no volies. Però jo crec que és més inèrcia que resistència.

(H) Però tu creus, per exemple, que aquesta metodologia es seguirà implantant extensivament al grau i al futur màster?

(H) Clar, joestic d'acord amb el Manel.

(H) I ara la segona part és claríssimament no, no s'implantarà.

Per què creieu que no?

(D) Igual hi haurà gent que proposarà que en els nous màsters no s'imparteixin.

(H) En els màsters no ho sé, però en els graus segur.

(D) Segur que hi haurà gent que dirà que com els màsters són d'un any ara no ens podem permetre aquest luxe de fer els blocs tan grossos. Què volem? Mòduls especialitats, amb blocs molt petits on cada professor torna a l'antic i torna a l'assignatura i fa no sé què, o continuem mantenint uns blocs grossos que segueixen permetent treballar per projectes? Jo crec que això sortirà.

(H) En els nous màsters és molt difícil que es pugui fer, casi podries assegurar que no. El natural seria que el més extensiu fos a quart.

(D) Però la manera d'aprendre el contingut, o sigui, és una manera diferent d'aprendre el contingut perquè el contingut que aprens és el mateix o fins i tot superior, depèn de com.

Si, perquè estarà centrat en temes més monogràfics.

(D) I si realment no hi hagués cap resistència, joestic convençuda que veuríem, per exemple, uns plans d'estudi dels nous graus que pot ser aquest any ho hem aconseguit, perquè potser tenim els professors més induïts cap a aquesta manera de funcionar o veuries unes caixes només de projectes. Però si voleu un pla d'estudis com el que hi ha al darrera d'aeronàutica, costa una mica més d'imaginar-se...

(H) O inclús el de Telecom. Però jo no crec que sigui tant resistència interna. Hi ha, hi ha bastant i les veus perquè no estan pel model i apareixeran i faran força, però jo crec que tot inclús des de la universitat les fitxes que s'estan demanant són unes fitxes quadrícules on són assignatures i no són projectes. Des del Ministeri les fitxes que estan donant són fitxes quadrícula d'assignatures, no són projectes. Des de tots els llocs el camí que estan marcant és el d'assignatures.

(H) Les fitxes són matèries.

(H) Pots fer assignatures de 15 crèdits. Al màster s'estan fent assignatures de 15 crèdits sense cap problema. És la voluntat de fer-ho.

(H) Segurament ara agafem el segon cicle i en comptes de fer dos projectes, que hi ha dos blocs per quadrimestre, els estudiants, com demanen a les enquestes "Home, és que dos projectes és molta feina", potser es podria fer un projecte unificador per quadrimestre o per semestre. Segur que hi ha maneres.

(H) Aquí el problema del volum que has donat és si el coneixement real de l'alumne o el que tu has explicat. O sigui, si tu mires el que tu has explicat i això és el que has donat i ja està i ells més o menys et coincideixen, et posen examen tipus i allò consideres que ja ho saben, amb els sistemes clàssics s'arriba molt més enllà amb els programes "No, no, és que ja fem coses complicades". Ara, que la majoria no han entès realment quasi res, efectivament, si és coneixement real no en perds, però aquest altre sí.

És una miqueta allò de tranquil·litzar la consciència dels professors.

(H) I alguns, que n'hi ha, doncs realment ho entenen tot. Però la majoria és això.

(D) Sobretot en les assignatures d'últims cursos. Jo per exemple quan vaig estudiar l'assignatura equivalent, a la que més o menys dono ara, que és de xarxes de telecomunicacions només existien les xarxes d'enllaç i ara al mateix temps s'expliquen els mòbils de segon, tercera generació, els waitmans, la televisió de banda ampla, els satèl·lits i el no sé què i el no sé *quantus*. Hi ha gent que si l'assignatura és tradicional continuarà explicant tot això. Això és com un viatge d'aquests turístics que et diuen que en deu dies veus totes les capitals d'Europa. I què has assimilat? "Res, però això sí, el profe ha explicat...". Doncs no, més val fer tres coses i fer-les ben fetes.

(H) Si, el que s'hauria de mesurar és el que passa després amb els titulats. Això és fonamental, també.

(H) Quan varem arribar estava el segon cicle en marxa. Ho varem trobar fet. Ens vam formar a Alborg, allà teniem més recursos estava pensat d'altra forma.

(D) No implicació del departament, implicació del coordinador de segon cicle.

Heu difós aquesta experiència. Quines han estat les formes de difusió

(D) Es va fer difusió per la pàgina Web i també per xerrades, així com per part dels professors. Manca un professor coordinador. Es el Cap d'estudis.

(H) Com a difusió ha estat el explicar aquest model a altres escoles/facultats.

(D) Moltes de les iniciatives sobre Bologna s'han fet perquè els s'han convidat

(H) Ha tingut un paper molt important Institut de Ciències de l'educació

(H) S'ha fet molta difusió externa, però no interna. No s'ha fet formació.

(H) No es una prioritat per la Universitat

(D) Els cursos de l'ICE tenen poca assistència. Trobem a faltar coordinació. Difusió vam difondre que es podia combinar amb el treball tenim una presencialitat del 90%.

(H) Això es perquè el treball de projecte té una presència obligatòria.

(H) El procés està implantat, però necessitem indicadors per fer una revisió continuada del procés.

(D) Internament tothom sap que es fa a cada bloc ja que son coses similars .

Referent als espais. Els estudiants tenen espais per fer el treball personal?

(H) L'escola politècnica, es una escola poc utilitzada, queda tancada a partir de les 8 del vespre. Cal destacar que la biblioteca fa préstec d'ordinadors i espais, ofereixen una sala de seminaris.

(D) Els caps de setmana poden utilitzar la sala de seminaris. A més depenent del grup directiu valoren donar o espais pels estudiants i per guardar les seves coses.

En quan al impacte i les millores aportades. Quins beneficis apoara al centre? O als docents? O als estudiants?

(H) Al centre si que li aporta millores, als docents els hi dona més satisfacció el seu treball, aquesta metodologia e més exigent des de un punt de vista i menys des d'altre. I als estudiants els motiva.

(H) Joestic d'acord amb el que es diu

(H) En quan l'assistència durant el projecte, no sempre estan totes les hores

(D) Els estudiants fan acta de les reunions. El percentatge d'aprovat es més alt, però es que hi ha més seguiment.

(H) El problema es la gent que treballa, per molta il·lusió que hi posen tenen moltes dificultats, es un problema.

(H) Abans els hi donàvem més llibertat, ara donem tasques cada setmana. O sigui donem la tasca i després ens reunim amb ells.

(H) També fan l'examen

(D) L'examen ha de ser diferent. Hem eliminat el tipus test. Han de resoldre problemes i això val un 10% de la nota. Són molt honest al fer l'autoavaluació.

(H) No abans del mòdul, però un cop que es treballa amb aquest model, l'experiència del procés sí dona valor com de psicòleg.

Quins son els valors o principis d'aquest canvi

(H) Implica proximitat i ganes de conèixer a l'alumne

(H) Sí, que qui tria té més valor

(D) Tractes i relacions amb persones

Hi ha hagut alguna mena de resistències en aquest procés?

(H) Resistències no explícites, a mesura que l'escola a crescut; però sensació d'escola no si creu tant, poden haver bastants resistències internes i a nivell extern de l'UPC a nivell del rectorat, no resistència per ficar impediments.

(D) Resistència interna, per contractar més professorat

Per finalitzar, quin ha estat el finançament per d'innovació?

(H) Per part de la universitat tot ha estat a cost zero. Han hagut algunes beques, algun premi, i per part de l'empresa a través de les pràctiques d'alumnes han permès contractar algun professor, així com dotar alguna aula i comprar més PC.

(H) També dotar alguns laboratoris.

(H) En líneas generales, el PBL necesita de mayores recursos que la enseñanza tradicional. Los bloques de segundo ciclo utilizan los laboratorios de primer ciclo, con su equipamiento específico, para llevar a cabo los proyectos encomendados que lo requieran. Además, de forma permanente, cada grupo de estudiantes tiene asignados recursos por parte de la EPSC **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..** Por un lado, cada grupo tiene un espacio asignado a él, y, por otro, una estación de trabajo (PC) asignada. Actualmente la EPSC tiene habilitadas aulas específicas para los estudiantes de segundo ciclo, en total 4 aulas, en las que existe este espacio y equipamiento exclusivo (24x7).

Bé moltes gràcies per tot.

A N E X O V I I I

Medecina. UPF Dr. B. 3E1

T'explicava que nosaltres hem apostat per un model que intenta ser un híbrid entre la situació tradicional i un pas cap a la modernitat, entre cometes. I això ho fem amb una vocació: de que el pla d'estudis es canviarà d'aquí a uns anys, no molts, i potser no ho acabaran aquests estudiants, si podem no ho acabaran, però necessitem publicitat. Publicitat que hem anat generant durant aquests anys i que hem d'anar veient quines són les limitacions. I amb això hi ha dues estratègies.

Home, serieu molt pioners si féssiu això.

La primera estratègia és introduir assignatures que trenquin els esquemes tradicionals i que creïn confiança. La segona és mostrar que es pot fer un canvi substancial veient el bo que tenen aquest tipus de models i ara, a finals de novembre, aprofitem que I+ té un acord amb la Universitat de Hopkins i farem un workshop sobre el metge del segle XXI i com John Hopkins va canviar el seu pla d'estudi al 2003-2004 amb una visió molt similar a la nostra. Ells li diuen *Gins to society curriculum*, el "Pla d'Estudis dels Gens a la Societat". Nosaltres estem molt interessats en això, en introduir aquest aspecte de les ciències socials dins la sociologia, l'antropologia i d'altres dimensions i aleshores juguem amb això. Però t'explicava les dues coses amb les que hem començat aquest any, que eren bastant trencadores, i que han tingut una acceptació bastant bona per part dels estudiants.

I ja ho heu fet en aquest curs que s'ha acabat?

En aquest curs que s'ha acabat hem començat amb dues assignatures. Una es diu Medicina Integrada, que és una assignatura trimestral, de quatre crèdits, que s'imparteix durant quatre anys, és a dir, l'anomenem Medicina Integrada, amb poca imaginació, u, dos, tres i quatre. En aquesta assignatura el que fan és presentar problemes de salut per a ser interpretats des del punt de vista de les diferents disciplines bàsiques i clíniques, sobretot bàsiques perquè és el gruix d'això, però sense menysprear que els estudiants vagin a buscar informació de les clíniques, tot donat amb el plantejament de problemes. No fem res més que això.

Ho feu en grup gran o en grup petit?

En grup petit de 9-10 estudiants amb un tutor durant tres mesos, quatre problemes, i amb els estudiants el que fem és plantejar-los un problema clínic, neuritis crònica, situada en el context normal d'un senyor gran fumador, amb tos, etc. i a partir d'aquí els estudiants han d'investigar: per què es produeix la tos, descomposar el moc, per què el moc canvia de color, per què s'ofega. Al principi els professors de l'Autònoma, sobretot, perquè els de la UPF ja tenien una mica més d'experiència, però els de l'Autònoma pensaven que havien perdut el sender, perquè -"Perquè aquests estudiants no han estudiat res de patologia general ni de patologia clínica, com vols que escriguin res de neuritis crònica?","-Escolta que no s'ha de ser una *lumbrera* per saber el què és la febre i buscar on està la febre, o per saber què és la cianosi o el color blau dels llavis a què és degut?". Fan quatre problemes: un era respiratori, entre cometes, un cas de bronquitis crònica amb una pneumònia aguditzada; el segon és una insuficiència cardíaca associada a una isquèmia miocardiaca; el tercer era una epilèpsia; i el quart era un cas més peculiar que era entendre, la pregunta central del problema era com un bacteri pot viure en PH1 de l'estómac i aleshores havien d'anar a microbiologia, identificar quin era el bacteri, entendre els problemes diagnòstics, tenien que anar al bioquímic amb la prova de la ureasa.

Això els de l'Autònoma no s'ho poden imaginar. Ara que nosaltres estem treballant el pla d'estudis ja els hi dic. Aquest any, de tota manera, hem tingut una mica de pressa, perquè a mi m'han nomenat coordinador de la titulació, aquest any que hi participi tothom en el que pugui, però farem pedagogia tot l'any, perquè nosaltres teníem un currículum integrat, ara el desintegram una mica, però això no pot ser. L'any que ve i aquest any farem una pedagogia costi el que costi.

Nosaltres hem començat amb això hi fem fet aquesta via que et dic de realista. És fer una assignatura cada any.

I cada escenari quantes sessions feu?

Tres sessions. La primera sessió és presentació i discussió; la segona és presentació de tota la documentació que han trobat i debat; i la tercera se'n cavalca amb la següent, perquè en la següent iniciem l'altre procés. Per què ho fem així? Perquè la primera setmana els estudiants plantegen el cas amb les preguntes i busquen informació, la següent porten la informació i es corregeix a classe i el divendres, les sessions es fan dilluns, i el divendres han de lliurar el informe. Aleshores els professors corregeixen l'informe el cap de setmana.

El fan individual l'informe o el fan com a grup?

Els dos primers, com que estem a primer, els fan individuals, el tercer informe el fan de grup, el prepara la meitat del grup i el consensua amb els altres, i el quart la meitat del grup que no ha treballat en allò prepara la presentació oral, que després la presenten oral i tothom, no només ells, sinó tothom han de contestar preguntes que el tutor fa.

Mentrestant aquests escenaris es van combinant amb la resta de classes teòriques, amb la resta d'assignatures, etc.

Tota la resta d'assignatures viuen al marge, van a la seva. Amb el model nostre de seminaris. Aquesta assignatura és una assignatura tancada i dedicada exclusivament a això.

Quants alumnes teniu?

60. Els professors que fan això els hi agrada molt, tots ho han acceptat voluntàriament. Perquè et facis una idea, l'únic requisit era ser metge, perquè era l'única manera d'aplicar els conceptes clínics. Aleshores hem tingut el cap d'intensius, una anestesista, un internista reciclat a geriatria, un especialista en anàlisis clíniques i dos analistes químics. Aquest és l'equip i ha funcionat.

M'imagino que tots duen estar entusiasmats i que deu de ser allò de la bola de neu.

Vols que t'ensenyi una cosa? Agafat això i seu que t'ensenyaré les avaluacions dels professors de la Pompeu Fabra. Tenim problemes que encara grinyolen, perquè els professors de la UAB no estan entrats en les assignatures, perquè la UPF ha pres la responsabilitat de la part de gestió acadèmica, i ells encara no estan entrats. I t'he n'adones el dia que ve un alumne i et diu -"Escolta, jo no puc avaluar el meu professor" -"I qui és el teu professor?" -"El doctor tal" i te n'adones que no hi és. I això de cara a l'any vinent ja veurem com ho arreglem, perquè això és més fàcil de dir que de fer.

Aquestes coses sempre són complicades i més quan heu de combinar amb mentalitats i maneres de fer diferents, que és el que ara ens passarà a nosaltres, que venim amb una manera de treballar i amb un tarannà.

Jo us prego una gran paciència.

Jo tinc una gran paciència i anar fent pedagogia i que ho entenguin, que es motivin, etc.

Molta paciència. El que ens dóna l'edat, com a mínim els homes. Els homes ens engreixem, perdem el cabell, però ens dóna una mica més de saviesa.

Jo estic d'acord amb tu, et fa ser més tolerant, i jo que sóc una mica hiperactiva la paciència que tingut ara no l'hagués tingut mai en la vida, perquè per tenir content el Degà d'allà, ... Ja m'ho treballo, ja em costa. Aquesta assignatura es fa en al primer trimestre i en el segon curs es tornarà a fer un altre vegada en el primer trimestre?

Va variant.

Però sempre serà un trimestre de cada curs.

Exacte. Jo com a vicerector puc xafardejar les avaluacions de tots, sinó cadascú...

Això està bé, perquè amb coses novedoses, que hi hagi una mica de supervisió. A més tu ets l'expert en aquestes metodologies.

A més sóc el responsable.

Però a més l'expert de treballar amb aquestes metodologies més actives i aleshores això és bo que tu tinguis el coneixement per valorar-lo.

[Li ensenya les avaluacions] Aquestes és la primera cosa, després l'examen que consta els treballs presentats, després els hi fem un examen de preguntes que es generen en les sessions de tutoria que estan consensuades entre els professors, perquè no a tot arreu es tracten de la mateixa manera, i després han de resoldre un problema.

El problema els hi plantegeu a tots el mateix?

Si, a tot el grup classe. I aquestes són les preguntes que els hi plantejem sobre el professorat: les més importants són el professorat explica amb claredat.

Aquí tens els professors.

Mira Medicina Integrada I, aquest és un tutor nostres, 9,56; el segon un conegut teu 9.56; un altre que coneixes 9,42.

Escolta, les avaluacions són molt altes, molt bones.

I aquí tens l'altre 9,13.

Està excel·lent tot.

Com pots veure són uns resultats molt satisfactoris.

Tots aquests són de la Pompeu?

Si, pel que t'he explicat abans, però això ho hem de canviar. Però dels altres no en tinc el més mínim dubte.

Però els altres també ho han treballat i els ha agradat igual.

Exacte. Estan encantats.

Són de bàsiques els que han vingut?

De clíniques. Nosaltres tenim un anestesista, un internista i un intervencionista i estan encantats.

Si, tot es provar-ho. És el que diem: les resistències, les pors, la por al canvi, però una vegada que s'hi posen la gent està molt més satisfeta de treballar i de que estar allà només amb les classes magistrals avorreix a tothom.

[llarg silenci. Baños està buscant informació]

Aquest grup que heu fet aquesta assignatura d'ABP esteu en d'altres assignatures o només en aquestes de medicina integrada?

Estem en d'altres també.

I a les altres feu classes més magistrals? Integreu aquesta part?

En general si, excepte el Manel, el Santi i jo que la donem a cinquè i a cinquè donem aquesta metodologia combinada amb classes magistrals i seminaris. Als seminaris el que fem és agafar els nostres estudiants, els hi donem un tema, com una espècie de mètode del cas. Els hi donem un tema, amb una bibliografia i unes preguntes i ells han de fer la presentació, contestar les preguntes i han de generar un debat. Per exemple, jo faig un seminari d'aquests dedicat al tema de medicaments i aleshores plantejem un problema a l'Índia amb un medicament de Novartis de que allà van fer una

còpia i això és il·legal, perquè ells entenguin la legislació sobre medicaments i els problemes que això genera i que no tots són bons ni tots són dolents.

Els de dret també podrien venir a treballar amb vosaltres de manera col·laborativa amb el tema de les patents i coses d'aquestes. El Toni Font que treballa això sempre té problemes d'aquests.

[llarg silenci]

I el segon invent que fem és una cosa que nosaltres anomenem Pràctiques de Grau i que a l'Autònoma també ho fan durant una setmana. Nosaltres ho fem durant tres anys, dues setmanes, totes les tardes i enviem als estudiants cada any a un dels tres llocs: Centres d'Atenció Primària, dos Equips d'Infermeria Hospitalaris i tres Centres Sociosanitaris. I cada any han d'anar a un lloc.

Com li dieu?

Pràctiques de Grau. I allà els estudiants l'únic que fan és integrar-se en els equips. En el cas d'infermeria, per les tardes, s'integren en els equips d'infermeria, la tutora és una infermera i és la que els hi ensenya totes les sales, cap aquí, cap allà, com fan les cures, els hi ensenya algunes coses, etc.

Això també és amb els alumnes de primer.

Si. Perdó, aquest és el mateix que abans amb la mateixa assignatura, però amb la pregunta estic satisfet amb la docència i veus Medicina Integrada I 9,56, Medicina Integrada I 9,17 i 9,25.

No hi ha ningú que baixi del nou.

Entre els sis millors professors, els tres de Medicina Integrada.

Molt bé.

Doncs això que t'explicava. El que fem és fer això, que vam tenir els nostres problemes, perquè un sector de les teves col·legues no veien clar això, i nosaltres partíem de la idea que el que volíem era que els nostres estudiants molt aviat, a primer, entenguessin de que anava això de fer de metge. I la millor manera d'entendre què és fer de metge és que ho vegin. Això també ha estat una experiència molt bona.

Han anat tots al mateix temps o heu fet els grups al llarg del curs?

No, al tercer trimestre durant dos setmanes un grup anava, hi havia sis grups, dos grups, seqüencialment, anaven a dos centres d'assistència primària, els altres dos anaven a l'Hospital del Mar a l'Esperança i els altres dos en el centre sociosanitari.

Han fet rotatori?

A l'any vinent.

O sigui que a la llarga tots passaran per tres llocs de pràctiques diferents.

Aquesta és la idea.

Han de fer algun treball o algun tipus d'informe?

El que nosaltres volem és que vagin i vegin i si els professionals d'allà els hi fan fer coses, doncs millor, però no està establert. I després com s'avalua això? Amb un informe del tutor, amb un bloc que han de fer, després quan acaben han d'enviar un diari de pràctiques i la següent setmana han d'enviar una reflexió amb un portafoli.

Com ho viuen ells aquesta pràctica? Suposo que ho troben fantàstic des del principi veure el que es trobaran i no esperar sis anys.

Ho viuen inicialment amb un estat de xoc, perquè no entenen. Al principi no s'imaginaven com són les coses i veuen que la medicina i tal té uns altres problemes. No és una il·lusió reparativa. Entenen molt bé la relació amb el pacient, els aspectes psicològics, els aspectes psicosocials, la necessitat de la integració dels diversos professionals. Molts estan molt contents de passar unes tardes amb les infermeres, les infermeres a més les del CAP que tenen una paciència extraordinària amb ells, els hi diuen que els ajudin a fer cures,

a pesar els pacients, etc. i tot això els fa estar encantats. A més de tot això, alguna sessió amb assistents socials, amb fisioterapeutes, és això. Els porten a les visites als domicilis. Una noia deia que la primera tarda que se l'emporten de visita la porten a veure una dona que estava en un estadi terminal de la seva malaltia i que al dia següent quan torna ja estava morta, i la noia deia -"Mai em pensava que començaria així". Però, ho escrivia, escrivia tot. Clar, deia -"Em vaig quedar sorpresa de que la família ens agraiï de que anéssim i a mi em van donar dos petons i tot".

Clar, es deuria de quedar trasbalsada. I amb la desgràcia ha passat això i a nosaltres com ens donen les gràcies.

Els pacients que es queixen... Tota aquesta història l'han viscut i estan extremadament contents: el que volia fer era això, aquesta és la meva professió, etc.

Home, està bé, perquè esperar cinc anys o no sé quants anys per saber si això t'agrada, doncs la veritat ho trobo massa. Si des del principi pots veure si és dur, si no és dur, penso que me'n puc sortir, però almenys prens consciència que si no és una mica...

És així. Aquestes experiències van molt bé perquè a més ha trencat una cosa, no és un problema per vosaltres però si per d'altres professions, i ho saps perfectament, que determinats sectors de la infermeria volen saber més aviat poc dels metges i dels estudiants de medicina. Llavors ens va costar lo nostre, vam haver de fer molta mà esquerra, però ho vam aconseguir. També vam aconseguir coses que també canviaran molt la situació que és, per exemple, fer associats durant dos mesos a infermeres.

Si estan portant tot aquest procés i estan ensenyant i estan acompanyant.

La meitat dels tutors són infermeres.

La vinculació amb la universitat, per què no.

Jo crec que des de la infermeria una vegada s'ha vist, s'ha perdut aquesta desconfiança cap al procés i estan contentes, els estudiants estan molt contents i molt satisfets.

Jo també espero que quan nosaltres a la facultat, també serveixi per trencar això: de que uns estan aquí i els altres estan a l'altre costat i que no hi ha manera. El poc que hem començat a treballar amb ells, la gent està encantada. Hi ha un de bioquímica, el Fernando Picatostes, no sé si el coneixes, que diu -"Yo ya no quiero estar en la facultad. Yo quiero venir con vosotros, ¿puedo venir a vuestra escuela? Perquè això que feu vosaltres si que m'agrada". I ell ja intervé aquest any, ja s'ha posat d'acord amb la Dolors Joanola, entre tots dos de fer el programa de Nutrició l'han estat elaborant i ell també vol fer ABP. Ell ha dit que això és lo seu i que ja ha vist que nosaltres ho fem molt bé i que això li agrada molt i que allà a la facultat no li agrada com es treballa. Dic, bueno mica en mica. Hi ha un altre que diu: -"No" El Manel Sabés em diu l'altre dia -"Jo també faré casos. No en sabem, però ahir em va trucar una companya la Mireia Tonyac i diu tu em pots enviar els casos que feu? Perquè jo també vull provar" i dic -"Bueno, aquest any farem el que podem, però per l'any que ve ja anirem treballant". Estem trobant.

La Mireia Tonyac està casada amb un professor nostre, d'aquí, que fa casos.

Doncs vaig parlar ahir amb ella per telèfon, però jo encara no la conec. Després hi ha el Xavier Navarro, aquest el tenim molt dur.

Aquest és un *progre* de la línia dura.

Si. A més ha estat molt divertit, perquè jo he enviat a la Maria Faijó, que és una professora nova i jove, que ara acabarà la tesi i treballa a la Vall d'Hebron i llavors havia estat infermera amb el que porta la SIDA. Ella va crear la consulta de SIDA, molt llesta. Ve d'una família que tots tenen

un cocu espectacular, i aquesta la vaig enviar a negociar amb el Xavier i el Picatoste m'ho deia: la Maria té un aire i diu –“Jo a la mateixa reunió li hagués dit: bueno Xavi canvia una miqueta. Oi que faràs algo diferent a lo que estàs acostumat?” i em deia –“Quina soltura que té. M'encanta, m'encanta aquesta professora”. Per això et dic que mica en mica anirem fent. Jo ara per acabar d'arreglar-me això i acabar d'organitzar-me tota la vida: de qui va sortir o com va sorgir treballar ara a medicina d'aquesta manera en les dues assignatures? Vas ser tu el promotor a partir de la teva experiència amb l'assignatura que tenies de Farmacologia?

Si, va ser una evolució del nostre propi bloc de Biologia.

Tu encara fas aquella assignatura de Farmacologia amb ABP?

Si, encara la faig, fins que s'extingeixi i després continuarem amb el màster. Allò va néixer de l'experiència que vam tenir a Biologia. A Biologia als estudiants els hi agradava, però hi havia molts problemes per coordinar les diferents assignatures. Com que no teníem un espai separat el que passava era que buscàvem hores de les diferents assignatures per crear un espai on poguéssim fer d'alguna manera, integrar coneixements de les diverses assignatures. Quin problema hi havia aquí? Grinyolava que al no tenir una entitat acadèmica pròpia, quedava en terra de ningú. Després els estudiants es queixaven de que era poc valorat el seu esforç i havia desconeixements dels professors. Alguns professors la feien perquè estaven obligats, no perquè estiguessin massa interessats. Per més que s'intentava no hi havia prou coordinació i tot plegat ens va portar a dir: el mètode no és dolent, però l'aplicació si que és dolenta. I un dia parlant amb un noi, el Marc Carrió, que va començar a l'Autònoma, és Doctor en Biologia, però després va decidir que volia fer recerca en docència i està amb nosaltres, ell va dir que això funcionaria si això no estigués solapat, però això mai ningú ho havia fet abans, però donant voltes i més voltes, i més voltes, vaig dir: pot ser si. Aleshores quan vam preparar el Pla d'Estudis conjunt, ara fa dos anys que ens van donar la titulació conjunta, aleshores durant l'estiu vaig estar treballant preparant el Pla d'Estudis i aleshores, jo mai he abandonat la idea de l'ABP perquè penso que proporciona moltíssimes coses, i vaig pensar que això junt amb un cert grau de desmotivació perquè eren els estudiants de primer any i que jo havia viscut, i des de que jo vaig acabar la carrera al 81 no s'havia canviat, seguia absolutament igual, fa que els estudiants que entren amb moltes ganes, amb molta empenta a primer, els comencem a explicar coses que ells no entenen, que no veuen per a què serveixen. És que a més a més molts professors dels primers anys són professors que no són metges i que van a lo seu. Els hi expliquen les matèries moltes vegades sobre l'orientació de la seva àrea de recerca i, al final, això és una tortura. Aleshores arriben a tercer amb un grau important de desmotivació. Per tant, vaig pensar, si tenim un grup petit, per què no intentem canviar el model? I aleshores canviar el model passava per varies coses noves i a primer les coses noves era intentar que entenguessin les ciències bàsiques en el context de les clíniques, que era el que a ells els interessava, i que no hi havia cap altra millor manera per entendre el intercanvi de gasos a nivell pulmonar que plantejant un problema d'insuficiència respiratòria i llavors podrien entendre perquè el intercanvi del capil·lar amb l'alvèol té tanta importància i què passa quan allò no va.

Perquè li veien la utilitat amb un problema.

I aleshores vam dir: comencem a treballar en això. Vam preparar el Pla d'Estudis, vam aconseguir que la comissió que el va aprovar i que el va revisar no entrés mai en la discussió de medicina integrada i anar tirant: és una assignatura, un trimestre, quatre anys. Això no és poca cosa. Enganya.

Són 16 crèdits. No hi ha cap assignatura del currículum que tingui 16 crèdits. I aleshores junt amb això, jo coneixia l'experiència de l'Autònoma que havien fet aquesta setmana que fan ells amb els CAPs, i jo considerava que era una bona idea, però que s'havia d'estendre més, aprofitant també la mida petita del nostre curs, no tan perquè estiguessin una setmana en un CAP, sinó, intentar, que aquest era un dels eixos principals del Pla d'Estudis si mires quines és la nostra estructura lògica, que és el que anomeno jo, que ara se'n parla molt, i que nosaltres ho volíem aplicar a la pràctica que és un concepte que els internistes nord-americans insisteixen molt i que és el de professionalisme. I el professionalisme engloba tota una sèrie d'aspectes que van més enllà del resoldre un problema en comparació amb els problemes ètics, els problemes sociològics, el tracte amb el pacient, etc. I aleshores un dels elements per assolir aquest professionalisme era que els estudiants veiessin molt aviat de què anava això. No una sèrie de televisió, no una experiència que poguessin tenir ells com a usuaris del sistema, molts d'ells són joves i han tingut molt poc contacte, sinó que veiessin, que s'assentessin allà i com tot, jo els hi presumeixo intel·ligència, entenguessin ràpidament quins són els conflictes, quines són les necessitats, quines són les coses no escrites, el tema de la comunicació, etc. I per això vam dissenyar aquestes pràctiques. La idea és que comencessin abans de les pràctiques hospitalàries, que aquest és un món, i això ens permetria fugir d'un món hospitalari-cèntric i agafar els tres àmbits, diguem-ne, de l'atenció mèdica, és a dir, la primària, l'hospitalària i la sociosanitària. La idea era una mica més àmplia, perquè el que volíem també és que poguessin estar en centres de salut mental, que poguessin estar també amb gent de la Creu Roja, etc. molt més ampli, però això des del punt de vista organitzatiu era molt complicat. I aleshores donava més coherència a aquest model, que finalment, gràcies al professor Ramón Miralles, un professor de l'Autònoma –ens ha ajudat molt en això- del Departament de Medicina, l'anem plasmant. I bueno, amb aquesta idea que et deia abans, que cada any estan en un lloc diferent. Aleshores quan arribin a quart, que ja és quan aniran a la clínica, ja entendran tot això.

Clar, arribaran amb un bagatge espectacular.

A més a més, això ho reforçarem amb una assignatura que es donarà a finals de segon [...] és més comuna, a medicina és molt més rara, que es diu Comunicació Metge - Pacient i Tècniques.

Si, això nosaltres ho fem de manera transversal, el que passa que nosaltres li diem Habilitats Comunicatives. Comencem des de la normalitat a cada vegada anar fent els casos més complexos de comunicació amb els pacients.

Això ja m'ho imaginava. En el cas de medicina això pràcticament no s'ha tocat. Aleshores consideràvem que la relació metge – pacient és l'element bàsic del professionalisme i aleshores si els estudiants ho entenen, entenen els conflictes, entenen els problemes, entenen la comunicació verbal, la no verbal, etc. per a ells pot ser molt positiu, perquè els estalviarà problemes al futur i, per una altra banda, els farà molt més empàtics quan hi ha gent al davant. Si després la formació mèdica que reben a l'hospital no és de tipus empàtic, ells ja hauran tingut una altra cosa.

Almenys tindran prèviament aquests conceptes. Els hi resultarà més fàcil poder-lo aplicar.

Si això ho juntes amb les Pràctiques de Grau, creiem que això pot ajudar molt a caminar.

Vosaltres teniu cap assignatura o cap aspecte que treballi tot el que són els aspectes més antropològics o culturals?

A segon tenen una assignatura que es diu Antropologia i Evolució.

Perquè nosaltres tenim l'Antropologia de la Salut, també.

Jo voldria una assignatura que es digués Sociologia Mèdica.

Nosaltres li hem posat Cultura, Societat i Salut. Aquest és el nom que li hem posat a aquesta Antropologia de la Salut; l'hem canviat per això.

Aquesta que et deia jo de Sociologia no hem pogut entrar-la, per número de crèdits, però Antropologia i Evolució es va mantenir perquè volíem donar coneixements bàsics d'antropologia i no ens semblava que un metge científic pogués ignorar els aspectes bàsics de l'evolució. Aleshores aquesta és una de les assignatures que cursem conjuntament amb els biòlegs humans. Si, aquesta me l'havia oblidat, és una altra de les assignatures que considerem importants per construir-lis una visió sociològica, si vols, de la professió. Al costat hi ha tota la biologia molecular que vulguis: pots posar dos anys de genètica, de genètica bàsica, de genètica clínica. Tot això considerem que és fonamental, però aquests altres aspectes, home, pot ser si tenen cinc classes més de bioquímica, tampoc els hi passa res, per dir-ho d'alguna manera, o si tenen cinc classes menys de medicina interna tampoc.

Perquè si saben com aprendre, és igual, ja ho aniran a buscar i també s'ho faran seu i també ho entendran. Aquest no és el problema.

Aleshores el goig és el que et deia. Aquests estudiants que quan et posen la bibliografia, et posen un llibre d'*Atlas d'Anatomia* al costat de la *Medicina Interna* de Harrelson. Són capaços d'anar al llibre i llegir i al costat agafar un d'anatomia i això per mi és importantíssim, perquè és per al que tu dius: en el futur, quan tenen una cosa la van assumint.

Saben on ho poden anar a buscar, perquè tot canvia, sobretot en medicina i ara amb la globalització que ve gent nova, que tenim malalties noves doncs, clar, no les poden aprendre totes a la facultat. Això està clar. Però si saben com enfrontar-se a coses noves, tot això que tindran guanyat.

Ara estem preparant, a veure si l'any vinent podem començar, un programa de pràctiques d'estiu. La idea és lligar-ho a hospitals de per aquí i a hospitals de fora, per com a mínim, donar un mes a Lisboa, a Viena, Baltimore, que puguin anar a Boston. Volem això.

Heu pensat en Suècia, en la Universitat de Linschopin, que ells a més treballen amb l'ABP tot el que és la Facultat de Ciències de la Salut, Medicina, Infermeria, Logopèdia? Llavors hi ha una part del programa que els grups d'ABP són els alumnes multidisciplinaris: estudiants d'infermeria, de medicina, etc. i el professor que li toqui: si toca infermera o sigui un metge o sigui un fisio. Això ho fan a primer i a l'acabar el primer van a fer una pràctica, o a segon, una pràctica a l'hospital en una planta de rehabilitació que té dos parts: la que estan els malalts amb els metges i les infermeres i la que estan els estudiants. La planta la porta una infermera i els estudiants de medicina, d'infermeria, de fisioteràpia, perquè són malalts de rehabilitació. A més han fet estudis. Als malats se'ls hi diu que estan en una planta amb estudiants. Tots els malalts valoren molt més estar en una planta d'estudiants que a la dels metges. No volen anar a la planta dels metges, volen anar a la planta dels estudiants. I és una experiència superenriquidora, perquè comencen a aprendre junts, tenen una experiència pràctica junts i tot allò del treball en equip i les habilitats aquestes col·laboratives ho desenvolupen molt i és un model que m'encanta.

Nosaltres, sense ser tan ambiciosos, l'any que ve el que volem és treballar amb el grup de pràctiques barrejant alumnes de medicina, de biologia i en un futur ja veurem els d'infermeria.

Jo ara allà a veure que podem fer. Aquest és un model molt bo.

Creiem que s'han de conèixer. Jo penso que l'única manera de treure els apriorismes, els tòpics, és que la gent es conegui i treballi plegada i, a poc a poc, ho aconseguirem. El que saps perfectament és que, com diria jo, un projecte de futur. És una bomba de temps, és a dir, hem de treballar per a que a tres, quatre, cinc anys vista tot això pugui fluir i es vegi que aquests professionals tenen unes perspectives i una manera de fer. Doncs això és en el que estem.

Aquests objectiu ja me l'has dit, com s'ha caracteritzat aquest canvi, per què sorgeix, si era necessari, quina era la necessitat, etc. El canvi ja està consolidat? És una cosa que ja està dissenyat tot el Pla d'Estudis i està definit que els estudiants treballaran en aquests mòduls que m'has dit? No és una cosa que heu començat i que després desenvolupareu, sinó que ja teniu decidit com fareu aquests 16 crèdits.

No és un projecte experimental, sinó que l'única cosa que queda per decidir és cada any decidir els problemes, que tenen la seva feina, coaptar als tutors i formar-los mínimament per a que puguin exercir el seu rol. Ara estem treballant amb els del segon any, però la idea que ja hem començat a treballar és que part dels tutors del primer any passaran al segon, perquè puguin contenir, seguir mantenint la mateixa línia. Enlloc de deixar els de segon sols. Normalment passaran la meitat a segon i la meitat es quedaran a primer, perquè creiem que aquí hi ha un aspecte molt important que és la continuïtat.

Incorporareu gent nova a segon per a l'altre meitat?

Si.

Però sempre hi haurà aquest lligam de que això aquí no s'ha acabat i ara venen nous.

La idea és que el 50% dels que han fet primer es quedin i l'altre 50% passin a segon. Per tant, cal renovar un 50%, de l'habilitació ja en parlarem. I crear i consolidar un grup de professors de les dues universitats que al final del procés seran 24 professors i aquests professors ajudin a ser el motor d'aquest canvi i aquesta dinamització interna, quan vegin que aquest model boig funciona i puguin transmetre que realment els estudiants aprenen i que són una altra cosa. Igual que quan els nostres estudiants arribin a tercer de carrera, els professors que fins ara estaven acostumats a veure estudiants tradicionals molt més passius, vegin l'estudiant molt més participatiu. Hi ha una altra cosa que és positiva, en aquest sentit, que és el fet que tot està junt, és a dir, hi ha la facultat, l'hospital enganxat, el parc de recerca al costat, aleshores les interrupcions entre uns i altres, si se saben fer anar, perquè aquí hi ha un altre tema, que tampoc se t'escapa, que tots aquests processos tu els pots dissenyar com vulguis, però si no hi ha algú que estiri del carro, el que ara anomenen lideratge, no va això. No ha anat ara, no ha anat abans, ni anirà en un futur. Aleshores hi ha un equip que empenta i que s'encarrega de posar, el que jo dic, posar greix a les articulacions, perquè no grinyoli i quan hi ha una cosa que grinyola actuar ràpidament. Aleshores hi ha un bon nivell de confiança entre les dues universitats, cosa que al principi era més complicat, era més difícil, veníem d'una llarga història.

A més teniu experiències diferents i és una cosa que s'ha d'anar treballant.

Aleshores la nostra confiança, en aquests moments, és màxima.

Avanço una mica més. Hi ha coses que ja me les has dit. Com van ser les fases i els processos per posar això en marxa, per fer aquest canvi, ja m'ho has dit. S'ha difós? Perquè jo no sabia que treballava-ho així. Jo sabia que teníeu els estudis de medicina compartits, però no sabia com treballava-ho. No hi ha informació. No s'ha difós. Sabeu que ho esteu fent vosaltres, però no ho heu...

No s'ha difós. Joestic escrivint un manuscrit descrivint l'experiència de medicina integrada, però el vicerector se'm menja el temps.

Els càrrecs de gestió són i més el càrrec de gestió que tens tu.

Això puc ensenyar-te, per exemple, els resultats principals si els trobo.

Trobar les coses sempre és difícil. [silenci] El fet que vosaltres hagueu iniciat pot ser una mica model de l'any que ve quan a l'Autònoma comencin el grau, que no és de fet el mateix, sinó que hi ha d'altres experiències i que funcionen. Si més no, que algú es comença a fer un replantejament de fer algo diferent en el grau.

Jo crec que sí.

Però, és clar, s'ha de donar a conèixer. És això que et comentava.

Nosaltres, òbviament, sempre que puguem ajudar.

És que vosaltres sou un model en aquests moment per medicina que sempre ha esta més anquilosada o li costa més moure's.

[silenci]

Veus, aquest és el text. Anem cap endarrere: el temps havia passat molt de presa, ara ja fa molts anys que va complir els 70 i de seguir lluitant en els problemes de salut i vigilar que la salut [no es sent] començar amb els problemes del cor, les cames inflades i es cansa i s'ofega quan puja escales, fins i tot quan frega i neteja el terra, es deixa de prendre les pastilles del metge, perquè ja se'n prenien masses. Ella que mai ha agafat una cigarreta, no com les joves d'ara que no poden viure sense el tabac. A més la pressió la té alta, fins i tot descompensada. Per acabar d'arrodonir-ho, des de fa uns dies té un dolor molest que l'empipa a l'hora de pujar al terrat i que l'obliga a aturar-se una estona fins que li passa. Ai Déu Meu! Quina cosa més dolenta que té el sagrat! I no ha pensat que l'alternativa [rialles, no s'entén]

Està molt bé.

Aquest és el text que els hi donem als estudiants. Aleshores els tutors tenen un guió.

De tots aquells aspectes rellevants que han de sortir.

Aquest és el guió. Aquests és el dels estudiants. Els hi expliquem l'assignatura, les qüestions més acadèmiques, els tutors, les classes, quin tutor tenen, els casos que faran - aquest al final no l'hem fet. Aquest no ha donat temps, el deixem per l'any vinent -, els objectius educatius (integració i coneixements bàsics en el context i d'altres que llegeix però que en la gravació no es senten amb claredat). Aquí reflectim les competències, tal i com estan en el pla d'estudis, les habilitats formatives, els estudiants el que han de fer, els donem la bibliografia, etc. Com veu, a les generals, anatomia, bioquímica, genètica, microbiologia, etc.

Si, de cadascuna de les parts que intervenen.

Els definim l'avaluació, els hi expliquem les activitats d'avaluació i el calendari. I aleshores, en el cas dels tutors, aquests tenen de cada cas quins són els aspectes, els objectius principals, els objectius educatius generals de cada unitat, les preguntes i la definició del producte principal.

I així amb cadascun dels escenaris. Això els deu d'ajudar molt. Entenc que al principi, si és un grup de professors nous i que no són molt experts, això hauria de pista molt sobre aquelles coses que no poden quedar a la butxaca, que han de sortir.

Aquest era just... aquest és just la situació que teníem, perquè eren tutors que mai havien estat treballant junts. Aquesta és una de les memòries.

Això ho han fet els estudiants?

Això és de l'estudiant.

[estant mirant el document]

Els han fet la cerca, s'ho han elaborat i llavors ho responen. A més la bibliografia posada.

[llegeixen el document transversalment]

Està molt bé. És qüestió d'anar agafant el llenguatge professional i no parlar el llenguatge del carrer. El primer dia si, però...

Si senyora.

El primer dia, a partir d'aquí ja s'ha acabat.

Això és en el que nosaltres els insistim. Aquest és el...

Feu algun ABP en anglès?

Encara no.

Jo tinc un grup d'estudiants aquest any de segon que m'han dit si us plau perquè no fem un grup d'ABP en anglès. Tota una unitat. Jo els he dit que per mi si, encantada. Sobretot els que enviem d'Erasmus em diuen -"Si nosaltres ho podríem fer en anglès". Dic, si, si, el que passa és que una cosa és parlar-ho, però no sé si tanta fluïdesa com per fer el seguiment en anglès dels grups d'ABP. Jo ho faig quan vaig a Suècia, amb els grups d'ABP quan vaig allà, però no sé.

Tot és provar-ho. Aquesta és una espècie de Likert que fem: estic satisfet amb l'ensenyament. La puntuació és d'1 a 5. [van llegint un document sobre avaluació en anglès]. Estem a primer.

Déu ni do, per estar a primer.

I després [segueixen llegint el document: preguntes i puntuacions obtingudes]

Això és realment per ensenyar-ho, perquè la gent que ho vegi, que no està ficat, no es podria creure que un estudiant de primer arribés a aquestes consideracions.

Si, però a l'assignatura que jo dono l'estudiant més tonto té un 9,1. Això és com si tinguessis un gran atleta i no l'entrenessis. És un crim.

No, si jo estic d'acord. Per això nosaltres... Havies dit que no s'havia difós.

[interrupció]

Estàvem en el tema de la difusió, que m'havies dit que no hi havia hagut difusors. Impulsors, ja m'has comentat que havies estat tu, l'impulsor d'aquest projecte.

I també he tingut molta ajuda d'un professor de l'Autònoma, és el Ramón Miralles.

És a dir, que bàsicament entre tots dos heu desenvolupat el Pla d'Estudis.

Jo t'explico bàsicament com funcionem, perquè és una mica estrany. Perquè, clar, normalment això és discuteix amb la Junta de Facultat, però aquí no hi ha Junta de Facultat, perquè no hi ha Facultat. Aleshores el que es va decidir és que hi hagués un Consell d'Estudis. Un Consell d'Estudis que s'ha format per cinc professors de la UPF i cinc professors de l'Autònoma, amb el qual, entre ells estan els dos degans i aleshores un, els dos primers anys, el degà de la UPF és el president del Consell i el secretari és de la UAB, els dos següent canviem. Per tant, no és el de la UAB, perquè el de la UAB va delegar en un professor. I aleshores aquest consell es reuneix i és el que fa el seguiment de tot això. Quan hi ha una assignatura nova, quan hi ha per exemple Anatomia, Anatomia a *Euribas* no hi ha cap professor d'Anatomia, i aleshores ho fa el de les bàsiques d'allà. A més a més és un metge d'allà, de l'hospital, aquest és un altre tema. Però, què passa amb les assignatures noves? Una assignatura nova el que fem és que el Consell Docent anomena dos professors, un de la UPF i un de la UAB, perquè es posin d'acord amb l'assignatura. En la Comunicació, serà el cap de psiquiatria d'allà, l'Antoni i jo i així anem avançant en les diferents assignatures. Quan arribem a tercer, hi ha professors comuns, i ja estem treballant en començar a repartir també i la idea, per això penso que les coses van bastant bé, és que hi hagi un

professor responsable, però que això no signifiqui que hi hagi una *estanquilitat*, que puguin haver-hi col·laboracions entre assignatures. I aquest és el procés en el que estem. Per tant, el responsable seria un professor de la UAB i un professor de la UPF.

S'ha fet formació del professorat per assimilar aquest canvi, que col·laborin en aquest canvi? Com s'ha fet?

Es va fer una formació molt curta. Van ser un parell d'hores d'explicar als professors com havia de funcionar això, perquè al principi gaire idea no en tenien. No sabien de què anava. A l'any vinent la idea és fer-la una mica més llarga: dos – tres dies per discutir-ho tot. I aquesta també és l'experiència que hem acumulat de Biologia. S'ha de fer formació, perquè si no el professor no entén el què ha de fer.

Això està clar. Penses que està generalitzat l'ABP entre tot el professorat que treballen aquesta pràctica integrada? Hi ha algú que no sigui d'aquesta Medicina Integrada que feu i del Pràcticum? De les altres matèries, coneixen també aquesta metodologia?

En el cas de la UPF sí, perquè molts havien sigut tutors a Biologia i a Biologia, no diré tots, però un 50% dels professors havien estat tutors. Per tant, ja coneixien això. En el cas de l'Autònoma això no és així, perquè no hi ha hagut aquesta experiència, però la nostra idea és anar incorporant cada any un cos de professors – tutors, de tal manera que en quatre anys en tinguem, com a mínim, dotze.

I els agafareu realment de tots aquells que estan implicats en la docència ara del grau aquest en conjunt.

Haig de dir-te que hi ha interès en participar.

L'acceptació és bona, la gent té ganes. Hi ha col·laboració entre tots els professors que estan implicats en això? Vull dir, es reuneixen també els professors per discutir els casos o com us va amb els grups? Això també penses que ha millorat, el tema de que el professorat estableixi aquests canals de comunicació, que quan una assignatura és...?

Absolutament, perquè són assignatures que, al contrari del que sol succeir, no són de ningú. No són de ningú en el sentit que al ser una assignatura nova hi ha un grup de professors que la imparteix, que són professors que voluntàriament ho han fet i que hi ha uns coordinadors, aquests dos que t'he dit abans, que la porten. No és allò que està adscrita al Departament de Biologia o al Departament de Bioquímica. No va així això. Són assignatures transversals, amb la qual cosa els diferents departaments aporten els professors per poder-la fer possible. I això també trenca la dinàmica. A l'estiu que vam arribar nosaltres va ser –“Escolta, l'Anatomia es seguirà explicant però, a més a més, s'explicarà millor”. Per mi és un model possible. Fer la cosa integrada, si, està molt bé sobre el paper, però posar-te a fer-ho quan hi ha una tradició de que jo explico l'Anatomia i que jo explico la Filosofia és molt difícil. Aleshores, crear un espai, o sigui, per una banda respectar que cadascú...

No és la meva assignatura, sinó que és quelcom nou que anem a elaborar i a veure que pots aportar tu des del teu coneixement, des de la teva targeta.

És així. I aleshores això no crea conflictes. És una manera que ningú, diguem, s'ha sentit ofès. Té un petit truc això. Cada any els crèdits són els que són i si tu poses això algú ha de perdre crèdits. Va així això.

I no s'incrementen.

Aleshores això ha esta viscut de forma positiva. Jo pensava que a les bàsiques seria més fàcil que a les clíniques, però no ha estat així, perquè a les clíniques estan també a tercer i a quart i fins que no es va plantejar no van piular. Fins i tot estaven a cinquè, però va haver-hi una reconsideració

perquè una assignatura quedava fora, un professor estava molt emprenyat i per tenir consens i no embolics, anem a sacrificar el cinquè curs de Medicina Integrada per donar lloc a aquesta signatura. Això ja ho saps tu, que la vida és un pacte. I va quedar així. Per tant, mai hi ha hagut problemes.

Diries que la gent que treballa amb aquesta metodologia tenen uns valors diferents de la resta? Com caracteritzaries aquests valors?

Crec que hi ha dos tipus de persones: les persones que tenen aquests valors i les persones que adquireixen aquests valors. Els que tenen aquests valors són persones que han tingut ja experiències amb aquest model o creuen que el model tradicional no és el millor i que val la pena experimentar nous models. Per exemple, un dels professors de l'Autònoma, és un home que ja en l'assignatura que dóna utilitza un model de casos. Aleshores quan li anem a explicar aquesta història, ràpidament es va apuntar. Creia que això podia funcionar. Un altre, en canvi, va aterrar per curiositat. Quan li anem a explicar va dir -"Però esteu segurs que això anirà bé?". Aquesta va ser la seva pregunta -"No, no, jo ja m'ho crec, però esteu segurs que això anirà bé?". Aquesta va ser la resposta. Aleshores ara està encantant. Ara faria la de primer i la de segon, faria les dues. Clar, d'anar a explicar a una classe en la que la gent no et fa ni cas, la meitat de la classe no hi és mai, a tancar-te amb un grup amb 10 estudiants i preguntar-lis i veure com responen, com aprenen, com es motiven, com busquen solucions, etc. ja saps quina és la mecànica habitual, algú que mai ho ha fet, deu de ser un noi que ara té uns 45 anys, però, en fi, una motivació, ha estat a Estats Units. Això sobta molt. Per contestar la teva pregunta, crec que si, que els que voluntàriament fan això tenen uns valors diferents.

Hi ha gent més preocupada per la docència, per l'alumne.

S'han fet les preguntes. Aleshores veuen això com una possibilitat de sortir d'un model del qual no estan satisfets.

Creus que això és convertirà o ja es podria considerar un tret identitari d'aquesta Facultat, d'aquests estudis compartits?

És molt d'hora encara per dir-ho, però jo aposto perquè sigui un tret identitari. Que es reconegui la facultat perquè utilitza aquest model, perquè afavoreix aquestes dinàmiques amb els seus alumnes, perquè trenca la separació estricta entre les disciplines bàsiques i les clíniques fent ponts, de tal manera que els estudiants quan arribin a les clíniques ja tinguin coneixements que els hi permetin interpretar i el meu desig és que quan arribin a les clíniques interpretin els seus problemes amb els coneixements de les bàsiques. I aquesta manera integrada de pensar en un problema clínic, no en una llista de possibilitats, sinó què pot estar passant si hi ha una dispnea: on està el problema de tot l'aparell respiratori o és un problema de l'hemoglobina o on està el problema? Pensar així i no dir: número u pneumònia, número dos asma, número tres,... No, pensar d'una altra manera i pensar d'una manera fisiopatologia. Aquesta és la idea. Perquè a partir d'aquesta manera de pensar probablement puguin descobrir més coses que un anàlisi més superficial en base a excloure llistes de casos.

Això també pels professors pot ser un tret de pertinença a un grup o a una facultat que té una identitat. Això també els sentiments de dir jo pertanyo al grup que treballem d'aquesta manera, que motivem a l'estudiant i assolim aquests resultat, doncs suposo que també es pot viure d'això.

Alguns professors han portat al seu grup d'estudiants quan han parlat, per exemple, d'edemes: -"No, veniu, que us ensenyaré un edema". Portar i veure un pacient i dir -"Això és un edema". O un altre quan parla de problemes respiratoris, emportar-se'ls al laboratori de problemes respiratoris. És a dir, això, per mi, que no entra al sou, però hi ha aquesta...

Aquest valor de dir em preocupo realment per a que aquest estudiant aprengui i aprengui d'una manera més real, no de llibre, no de facultat.

La gran diferència, aquest és el truc que mai es diu, és: quan tu vegis que els estudiants s'interessen pel que tu expliques, la teva motivació es dispararà. Si veus que no s'interessen, que passen de tot, llavors...

Tu passes i aleshores és un cercle viciós que així passa en moltes facultats que diem els alumnes no van, per què hem d'anar? Si hi ha allà un professor que està avorrit, que no sé el que explica, i jo també m'avorreixo amb el que explica.

És així. Aquí és diferent. Jo confio que sigui diferent. Ara tenim un altre repte que és integrar aquests estudiants a l'hospital, de tal manera que una mica això que a través del *shopping*, fins a cert punt, es retiri.

Almenys seleccionar alguna planta, alguna unitat. Jo també penso que aquí hi ha una cosa bàsica que és la formació de tots aquells responsables o tutors de pràctiques, que també vosaltres els hi pugueu fer aquesta formació, un taller, les dues hores d'explicar que els alumnes vindran d'una altra manera, que preguntaran i que faran un raonament diferent, i que ells com a tutors, que no estan per donar la resposta a tot, sinó per estimular que busquin.

La idea també és recuperar la figura de l'alumne intern que hi havia abans. Als anys 50 hi havia la figura de l'alumne intern que era una manera de fer un contracte en pràctiques. Aleshores...

[interrupció]

Estàvem amb el tema de resistències. Heu trobat resistències?

No.

La gent es va apuntar voluntàriament a aquest canvi o va ser imposat?

No.

Es va proposar que es volia fer això i es van anar apuntant, amb la qual cosa...

La idea va ser: tres professors d'una universitat, tres de l'altre. Vosaltres busqueu els vostres tres i jo busco els nostres tres.

Però ja coneixent que volíeu treballar d'una manera diferent.

Absolutament.

Els que han vingut ja han vingut coneixent i voluntàriament.

Si, voluntàriament i cap tipus de resistència. L'única resistència: escepticisme, per dir-ho així, d'aquest treball que et comentava abans: - "Voleu dir que això funcionarà?". Però a part d'això no hi ha hagut cap problema.

I a nivell de la institució, tampoc. Per descomptat, vosaltres ja veniu d'una institució que precisament promou una mica aquesta metodologia i altres maneres.

El Degà sempre ha estat content amb això, el Jordi, i vam engegar sense cap problema, però clar, venim de sis anys de problemes, per entendre'ns, sis anys de resistències i de dificultats. D'això hem après. De vegades jo sóc optimista, en aquest sentit, i penso que els problemes han d'ajudar-te per no tornar-los a cometre i aprendre d'ells i jo crec que hem après. Tot plegat a fet que les coses anessin estranyament bé. La veritat, jo estic molt satisfet i no hem trobat el més mínim problema. Un dia, que tu també ho saps de les teves estudiants, un dia de desconcert de què està passant aquí? I a partir d'aquí tot ha anat cap endavant.

El treballar d'aquesta manera suposo que també ha representat més recursos econòmics. O no?

No.

L'esforç de finançament ha estat el mateix. Creus que és suficient o que us en manquen? Si tinguéssiu més finançament podrieu... o és suficient per al que us heu plantejat?

És suficient perquè els professors no tenien totes les seves hores assignades i aleshores això permet fer-ho. El que també està fet per l'any vinent és demanar professors voluntaris o si no tenim suficients professors convidar als professors que no tenen coberta la dedicació docent, per si volen participar. No tenim problemes.

O sigui que d'entrada el finançament no s'encareix i és suficient. Les fonts són les internes de la pròpia facultat.

Entre nosaltres, que això també ho veuràs, si tothom fa les hores que li toquen, hi ha hores de sobra.

I tant que hi ha hores de sobra.

Nosaltres, almenys a la UPF, som molt curosos amb això. Nosaltres tenim assignades com a obligatòries la meitat de les hores de les altres universitats.

Feu 12 crèdits?

Exacte, 120 hores. Ara, 120 hores, donen per molt. I, a més a més, són 120 hores que es fan. Quan jo era a l'Autònoma, que tenia que fer 240, no les vaig fer mai. L'any que més en vaig fer, en vaig fer 120. I, molts anys, aquelles 120 hores no figuraven en lloc i el PAT o el POT, no sé com es deia allò, no hi era. El professor Baños feia zero hores i durant anys ningú em va dir res. Ningú em va trucar i em va dir –“Escolti, com és que vostè fa tres anys que fa zero hores? Vostè s'està tocant les pilotes tot el dia o què?”. I era un problema de que jo estava vinculat a Bellaterra, donava les classes a Sant Pau, com a Sant Pau no figurava com a professor no em ficava les hores, com a Bellaterra no figurava com a professor, no em ficaven les hores i estava en el *limbo* dels justos. No hi havia ningú que digués res.

Ningú es va preocupar.

A casa nostra, la secretaria del departament cada any m'envia una plantilla i em diu quantes hores ha fet cada professor: quantes hores teòriques, quantes hores pràctiques i es van sumant i el Cap de Recursos Humans sap perfectament les hores que fa cada professor. Per tant, va així això. Aleshores no hi ha problema, els professors de l'Autònoma no s'han queixat de que hagin de fer més hores.

Venen aquí a donar la docència i no hi ha cap problema.

No, estan allà. Són metges de l'hospital. Només han de travessar una porta.

No s'han de desplaçar ni res.

Aquesta és una altra cosa miraculosa de tenir-ho tot plegat en un mateix lloc.

Facilita molt.

D'una porta a l'altre passes de l'hospital a la facultat, de la facultat...

No hi ha pèrdua de temps, no hi ha la gent que es va trobant o no arriba, vull dir que estàs allà, ho tens tot a mà i saps que en aquesta estona estàs aquí i a l'altre estona estàs allà.

Mira, dos dels professors, perquè hi ha un altre que està a l'Esperança, dos dels professors de l'Autònoma, del seu despatx a l'aula deuen trigar entre 30 i 40 segons. Surten, baixen una escala i arriben. Nosaltres ho tenim una mica més lluny: triguem dos minuts. Trigues més a anar d'una banda a l'altre de la Facultat de Medicina que no amb... Aleshores és molt més còmode, tot és molt més fàcil. I en això som uns privilegiats.

[interrupció].

ANEXO IX

Entrevista a MS (3E2)

P- Intento veure si hi han similituds o diferències en l'ús que s'ha fet i com s'ha produït aquest innovació i aquest canvi. Per estudiar aquest cultura innovadora d'aquestes quatre universitats. En relació a les dimensions. Que caracteritza el canvi en general.

Quan va néixer aquest canvi? Perquè us veu plantejar fer aquest canvi, el treballar amb aquesta metodologia del pbl? Va ser un objectiu més de la direcció o va ser un grup de professors que estàveu motivats i veu decidir que ho fèieu. Una mica com sorgeix la idea

R- Bueno, de fet jo t'ho puc explicar bastant bé, ja que des de el primer curs que sóc aquí. Sóc un dels que sempre han recolzat el tema. Això sorgeix realment en que existeix a la nostre facultat de biologia, un camí innovatiu important i és que a través de una iniciativa pensada des de feia temps per Aules i Camí, d'actual director de la "far", i el va dir d'introduir un 5é curs , un itinerari professional amb una inserció professional molt clara en àmbits diferents. Llavors com era un 5é curs i un 5é curs molt diferents al de la resta de biologies, van aprofitar per introduir el ensenyament basat en problemes, perquè alguns estaven interessats, i entre ells estava el Josep. Llavors m'encordo que ens va sentar a tres persones, i ens va dir bueno, construïu aquest curs , i el construïu de manera que el període tingui una importància fonamental . llavors vam començar a construir- ho, en va encantar la idea, i vam començar a dissenyar els problemes i llavors a 5é curs és precisament on es va dissenyar. Per Biologia.

Llavors què es el que passa amb el temps? L'èxit és molt important. Els estudiants estan molt contents. Estan tan bé en un 5é curs, i per tant capaços d'assumir nous reptes i coses noves.

Aquest èxit va fer promoure que s'intentés implantar des de primer curs. La qual cosa no vas estar gens fàcil

p- aquestes coses així tant importants i tant radicals sempre són complicades

R- llavors s'ha de convèncer als tutors, prepares als tutors per el pbl des de el primer curs va ser una tasca tremenda, molt complicada, en la qual jo no vaig participar gaire, però si el Josep, o el Jordi Perez.

Els inicis van ser complexos. Lo important del pbl es que és molt flexible. És una línia molt flexible i per tant la pots anar adaptant una mica als canvis que els propis estudiants van suggerint amb el temps. Depèn molt del tutor. El tutor ha d'estar molt convençut. Han de ser gent molt oberta mentalment , gent amb ganes de canviar una universitat , i això no és fàcil.

Degut aquesta experiència acumulada, Biologia, es quan ja es decideix, dins del pla d'estudi doncs introduir- ho directament a medecina. Aquí és quan aconseguim medecina. I ha estat un èxit.

p- llavors els poseu en grups? Qui decideix, bueno doncs a medecina ho farem també d'aquesta manera? Es també perquè és una política més de facultat ?

R- Jo crec que és una política que té el beneplàcit del que és l'equip directiu, i després que conta amb el suport de bastant gent , perquè està convençuda. Com que tenim mèrits previs en biologia, i apart els professors de biologia també s'integren d'una manera més o menys directa dins de medecina. Doncs el suport ja ve casi per qüestió de temps.

Hagués estat molt més complicat penso jo, el introduir això en medecina, sense cap experiència prèvia de biologia. Perquè necessites tutors, professors convençuts.

P- quines fases heu fet? O sigui, ja m'has explicat una i aqueta que això de medecina ve a partir de biologia, però ho veu planificar? Veu fer un

disseny de com s'aniria incrementant? Perquè sé que aquesta de medecina són 4, medecina 1, 2, 3 i 4, que es donarà els tres primers anys...Veu planificar que és el que faríeu cada any i si seríeu una implantació esglaonada?

R- Per una part està planificat, perquè teníem la idea en ment, el que passa que plasmar- ho a la pràctica ha estat una mica , casi un procés una mica improvisat. Perquè clar, és una llicenciatura conjunta, UPF- AUTÒNOMA, això complica extraordinàriament el tema, perquè els de la UPF estem completament convençuts de la qüestió, però des de la autònoma no estan acostumats.

Llavors com trobar tutors de d'autònoma que siguin capaços de implementar un sistema i posar primer de Medecina? Aquí crec que juga un paper fonamental el Ramon Miralles, professor de la autònoma de fa molts anys, que és qui s'encarrega de buscar les persones que ell consideri més adients. Llavors ell va buscar els seus tres tutors corresponents, més els tutors nostres que ja tenien una certa experiència. I la cosa doncs ha funcionat així. D'una manera ja et dic amb certa improvisació, encara que la idea ja la teníem en ment. Això tenia que existir. Ara com portar- ho a la pràctica.

P- llavors heu començat per primer i la intenció és continuar- ho a segon i a tercer no, aquesta assignatura?

R- efectivament. Aquest setmana estàvem discutint amb el Josep, els problemes que plantejaríem a segon. I estem en procés de búsqueda intensiva dels tutors corresponents per poder acabar-ho el cap de setmana que ve.

Hi ha un punt fonamental aquí. Aquest punt la resposta dels estudiants. I com la resposta dels estudiants, és absolutament excel·lent, això motiva molt al professor. Tothom que té una mínima experiència sen dona conta del que està fent és perfecte.

P- Heu fet difusió d'aquesta innovació que heu fet a Medecina, perquè jo no ho sabia i clar, jo li vaig demanar al Josep, però per la Farmacologia, que és lo que sabia que ell feia, labors va ser una sorpresa, perquè no havia llegit . Heu fet difusió fora de la facultat'

R- Molt poca, i poder de veu en veu. El que és difusió oficial, no em consta, des de un punt de vista institucional. Se sap que Medecina de la Pompeu té unes coses peculiars però no se sap ben bé el que.

P- S'ha fet formació? Has començat que al final ja veu ser un grup de persones que ja estàveu motivades, que vosaltres els de la Pompeu ja estàveu més motivats perquè teníeu una experiència prèvia, i els de la Autònoma, doncs s'han anat sumant. Heu fet formació per els tutors, de quin és el paper que juga el tutor en e pbl?

R- S'han fet reunions més aviat informals. Que vol dir això? Jo la primera vegada que vaig fer aquest assignatura, lo bo que té és que deixa el camp lliure, de manera d'expressió de cada tutor. Hi han unes línees que si que són generals, però la resta es dona la gran avantatge de que has de ser una mica flexible amb els tutors, sempre hi quan el que s'explica i com s'explica sigui homogeni. Perquè?perquè després hi hauran exàmens, una avaluació. Al final la última sessió, és una sessió d'harmonització de conceptes, labors nosaltres en funció del que es va consensuant entre tots, tothom se'n donarà compte de certes mancances educatives.

P- vol dir que en certa manera si que heu fet un treball col·laboratiu no? D'arribar a acords, de triar aquest punts en contra encara que després tingui autonomia el professor .

R- Moltes vegades a nivell de correu electrònic , ja que es molt difícil ajuntar a tantes persones físicament, però si que hi havia un contacte permanent entre la gent, les inquietuds, inclús els mateixos tutors que no tenien tanta

experiència anaven introduint què es podria millorar. Al final l'ajut i la cooperació ha estat fantàstica.

P- Penseu que és una bona manera de treballar? D'aquesta manera més col·laborativa, més que cadascú al seu compartiment, que un és l'expert d'una cosa, això és el que explica i que té poca relació per algo que s'estan formant els propis professionals no,

R- Clar això és important, no. Jo em dedico més a la part de cardiovascular, el Josep és més farmacòleg, hi havia gent que provenia de intensius. Clar, a vegades la formació és molt diferent, i en definitiva no és fàcil.

P- Més que res perquè es clar, es necessita l'expert du-ne tema, ja que sense ell no n'he enlloc, però més que res que formem professionals generalistes no, i es clar que hi ha d'haver unes bases, uns conceptes i uns principis que no han de ser negociables, vull dir que encara que tinguis una especialitat i en sàpiga molt d'una branca, però tot això és el que fa enriquir després que hi hagi aquests estudiants, per això és bo aquest treball col·laboratiu.

R- Al menys el primer curs ha estat molt fàcil, perquè introduir conceptes on els estudiants encara no han sentit ha parlar, o els sona, doncs és fàcil.

La veritat és que els estudiants ho han rebut molt bé.

P- Creus que serà possible generalitzar l'ús de l'abp entre tot el professorat de la titulació de Medicina o es quedarà de moment en aquest assignatura integrada o més endavant començareu a fer algun tipus de pedagogia per avaim si a gent es va motivant?

R- és qüestió de temps. Jo penso que hi ha gent que encara que desconeix aquest tipus d'aprenentatge que li agradarà quan el conegui.

Em consta que a partir d'aquesta petita experiència que hem tingut que només és un curs, això ha arribat a orelles de bastant gent, i gent que hi està interessada i hi ha gent que està tancada en banda. Per tant és un procés que requereix temps i labors en funció de la quantitat de gent que tinguem, s'anirà incrementant o no. S'ha d'anar acostumant a al gent, que entenguin quin és el concepte una mica.

P- Quina repercussió i quin impacte ha tingut entre els professors.?

R- El professorat és molt engrescador, perquè estem parlant de grups petits, on cada estudiant es coneix per el seu nom, després d'aquestes sessions que duren dos hores, i la veritat és que hi ha confiança. El professor sap cada estudiant com respira, sap el seu grau de timidesa, sap com entrar per eliminar, o llimar aquells aspectes que fan que una persona molt intel·ligent però que no s'expressa perquè és tímida.

P- Creus que ha estat ben acceptat per tots els que han intervingut, els estudiants? Quin grau de satisfacció penses que així a nivell més global heu tingut?

R- A nivell de professorat, com ja he comentat, ara som pocs i esperem ampliar el nombre. A nivell d'estudiants la cosa a corregut com la pólvora, és a dir que ara per exemple, la gent que començarà dilluns primer de medicina, aquets ja estan assabentats de la metodologia. No sé si ha estat un cas circumstancial, ja que de fet teníem dos delegats a medicina, doncs aquest han estat entusiastes i realment estan treballant inclús abans de començar el segon, i ens han enviat algun mail proposant alguna petita millora, amb el sentit d'alguns canvis en el sistema de avaluació, que hi estem d'acord, a més estava totalment ben raonat, i començarem amb aquest canvis.

P- Quins són els aspectes que et semblen més útils d'aquesta metodologia?

R- hi ha dos aspectes fonamentals. El primer és la manera de introduir-se en un sistema nou d'aprenentatge, on l'estudiant té un paper fonamental, això és algo molt novedós per ells, participen d'una manera molt activa en l'adquisició

de d'informació, i labors ja cal elaborar-la. I l'altre és una cosa que els hi crida molt l'atenció i es que la medicina tradicional, quan s'ensenya, es dona com amb "vitamines", o amb dosis que s'allunyen una miqueta de la realitat, amb aquest procés d'aprenentatge basat en problemes, el tutor té un paper fonamental i és que pot transmetre la seva pròpia experiència, cosa que no és tan fàcil de fer en una aula, on tens 100 alumnes i fent una classe magistral que has d'anar per feina. Aquí et dona temps, per anant-ne inclús dels punts assignats, fem un petit guió, però cadascú se'l adapta. Es un contacte molt més directe en el ensenyament mèdic i de la realitat.

P- Hi ha algun altre efecte que pensis que ha produït aquest canvi? Penses que ara els docents tenen un actitud més a formar-se? Un mica més de psicologia?

R- Moltes vegades, com he dit ens apartem del que és el simple guió i al final jo sempre erico algun aspecte a considerar que té molt a veure amb lo humà amb lo social, o amb lo psicològic. A mi es un aspecte que sempre m'ha interessat molt labors és una cosa q fem bé per què és novadora. Entrem en aspectes com poden ser la relació entre els diferents estaments dedicats a l'ambient sanitari , o per exemple la manera de parlar al pacient, com s'interactua amb els familiars, entre d'altres.

P- Penses que hi ha alguna ideologia o alguns valors que es donguin més freqüentment entre els docents que treballau amb aquesta metodologia? O penses que no?

R- Jo per la meva experiència et diria q sí. Hi ha una relació de caracteritzen a les persones que d'una manera molt grata es fiquen dins d'aquests temes. Normalment són gent que sempre s'ha interessat per les innovacions, però jo crec que darrera també hi ha un aspecte cultural, o humanista, m'estic referint en l' àmbit de la medicina. Jo crec que són persones que per el que sigui, ens hem adonat...No sé si coneixes un llibre de patologia quirúrgica tan famós que es el "synston", que a la primer pagina hi diu : "*Quién sólo medicina sabe, ni medicina sabe*". Jo crec que la gent que treballem en aquest hàbit i aquets metodologia, té aquesta frase molt assumida, i si que realment aquí es pot fer una mica de compartiment. Érem 200 que no s'integraran mai, per el seu tarannà, jo ja no dic per la seva edat, perquè no és un tema d'edat. Hi ha molts que diuen, que s'ha de fer de manera tradicional, que això é molt temps i encanyi hi ha gent més oberta que creuen que l'ensenyament ha de ser una altre cosa. Ales persones que els interessa això tenen uns valors una mica diferents. No dic ni millors, ni pitjors, sinó deferents.

P- Les persones que accepten aquest canvi, i s'impliquen, és a dir els receptors, els nostres estudiants, també creus que tenen uns valors, o és el propi procés d'aprenentatge que fa que ho valorin més? Tenen unes característiques especials aquestes estudiants que estan a favor d'aquest canvi?

R- En ells no es notará tant, perquè el que passa és que entren en un sistema que desconeixen, però també desconeixen l'altre sistema, ells han sentit a parlar de la universitat , però quan arriben a la universitat moltes vegades es troben amb una gran decepció. I ells al tenir els disc dur poc clar, llavors són molt més moldejables i es poden adaptar ràpidament. S'ha fet un estudi aquí, no és un estudi publicat ni res, és un estudi intern, però realment és un tant per cent molt baix als alumnes que no els hi agrada aquest metodologia nova.

P- Penses que al utilitzar el pbl es pot constituir com un tret identitari de la vostre facultat o de la universitat vostre? O és una cosa que es fa, i no tindria més ressò?

R- Si sense cap dubte, i a demés crec que amb l'experiència que tenim de biologia ja és un tret identitaria que ha arribat portes enllà, no. I no només a

Catalunya sinó fora de Catalunya, al País basc, Galícia doncs estan interessades en fer aquest model, i la Pompeu ha estat una mica el referent.

P- C reus que al utilitzar el pbl fa que el professor s'integri. O sigui se senti que pertany a allò? Un altre tret de pertinença del departament, o facultat?

R- Això va passar de forma instintiva, a la primera època, en la facultat de biologia, on clarament hi havia dos rangs dividits. Per tant sincerament, hi havia la gent que estava totalment a favor del pbl i gent que no ho tenia clar. Llavors cadascú dels bàndols, per dir-ho d'alguna manera, doncs un se sentia més implicat, perquè també dona feina la preparació del pbl. T'impliques en un canvi, com promou aquest canvi, és un repte, i hi ha gent que si pensa que é son canvi molt positiu, doncs sí, un s'implica molt més, i jo crec que ho fa molt més agust ja que s'implica en un canvi que no es cadascú.

P- les instàncies així més altes, a nivell d'universitat, també ho valoren?i també valoren que això també és un guany per la universitat?

R- No, no ho han detectat. Em consta que es té informació, però em consta que bueno, poder es considera com factors reglamentaris com podien ser un tema de pràctiques, o de seminari. Jo diria que per ignorància.

Estic segur que en els consells de rectorat, etc, no es presta a parlar d'aquest aspecte. Cadascú té el seu mètode.

P- Penses, o heu detectat resistències o algun tipus d'obstacle cap a implementar aquest tipus de metodologia?

R- És el que et comentava abans de que és un mètode novedós, i per tant implica un esforç, del tutor o professor, adaptar-se a les noves manera de funcionament, doncs això existeix, les resistències existeixen, però és per falta de coneixement.

Resistències al principi moltes, i també per part del estudiants. Quan s'implementa una cosa costa molt, és un canvi, i mira hi ha molta gent que li agrada agafar el llibret, estudiar i se acabo.

P- Veu detectar més les resistències per part dels estudiants, o per part dels professors?

R- o diria que més o menys un igual. El que passa que en temes de resistències solen ser simultanis. Primer per part dels professors que han d'aprendre un nou mètode i després dels estudiants. Però jo crec que lògiques, perquè els tutors sense experiència en el tema del pbl genera resistència, és un període d'aprenentatge del pbl.

P- tu creus que si s'hagués dedicat més temps en una formació més formal dels tutors hagués disminuït la resistència?

R- Hi tant. Jo crec que amb aquest tipus d'activitat és imprescindible un tipus de formació continuada, seriosa, de lo que és el pbl, del que significa per tal de fer- ho be. Hagués facilitat molt les coses, el que passa que per problemes de temps, diversos no es va poguer fer. Això va generar mes resistència que cap altre cosa. Aquest és un punt clau. La formació, que s'hi ha de dedicar un temps.

P- Els tutors com es va seleccionar?

Sel's hi va dir, mira ara ho fareu d'aquest manera o va ser voluntari?

R- Sincerament va ser una mica per possibles afinitats. Tenint en compte que hi ha aquest tipus de professors que són més oberts, etc, doncs ja et venen uns quants noms al cap de a qui li tinc que dir i a qui no li tinc que dir. Però sabent també que amb els curs del temps, cada vegada hi haurà més gent implicada.

P- Això potser també ha afavorit a que les resistències tampoc fossin molt grans no, el fet d'adreçar ja a persones que saps que estan motivades que col·laboraran?

R- Per suposat. Arriba a ser una ordre que vingui del rectorat o deganat, i segur que hi ha molta més resistència.

P- D'aquestes petites resistències que s'han trobat, es va fer algo per combatre-les o per minimitzar-les?

R- La resistència jo crec q que anava una mica lligada a la por. Ala por que realment signifiqués una sobrecarga de treball a gent que ja en té molta, por a la reacció de l'alumnat, por a complir aquest nivell d'autoconfiança que és el que requereix fer algo que no estàs acostumat a fer. Es van anar parlant i resolent. Hi ha gent que té una matèria molt rígida. Sobretot per part de l'autònoma. Una mica volien una guia, i això no va així. Poques regles.

P- A nivell institucional, de la universitat, penseu que hi ha hagut algun tipus de resistència?

R- Tota confiança per part de inclús el macro rector, ens ha donat tota la confiança per tirar endavant. Ha estat una peça clau el Josep, per tirar- ho endavant. HA arribat mol més fàcil.

P- S'ha assignat algun tipus de pressupost? Més recursos?

R- No. Conta amb el mateix pressupost que sinó hi hagués el pbl. Es un cas puntual aquest, perquè de fet el finançament s'ha repartit entre la autònoma i la Pompeu. Sinó fos així òbviament sí. En biologia implica una increment del pressupost sempre, perquè hi ha mes gent implicada.

P- Vol dir que la institució reconeix, que el treballar amb el pbl, implica més pressupost.

R- Si, però el nostre és un cas especial, perquè és un sol departament, i al ser un sol departament jo crec que som una mica los chicos para todo. Som polivalents tots. Amb una altre estructura, jo crec que implica una carga de pressupost segur.

P- Llavors si no s'han incrementat els recursos econòmics, vol dir que s'ha incrementat la dedicació del professorat?

R- Si clarament, alhora de preparar el pbl, a l'hora de llegir els informes, alhora d'avaluar. Perquè clar, el pbl no és solament preparar els casos, sinó que després de cada sessió hi ha un informe individual per part de cada estudiant que tu t'has de llegir després de l'examen, en fi, tot un seguit de coses .

P- Feu una avaluació continuada?

R- És continuada. Hi han uns informes que estan després de cada sessió. Tenim 10,11 a vegades 9 alumnes.

P- penseu que d'inversió que s'ha fet, ja sigui a nivell de recursos econòmics o de dedicació del professorat, la relació cost- benefici, com l'explicaries?

R- Els que estem d'acord amb aquest sistema ens compensa clarament. Jo crec que es purament vocacional, i si ha de sortir bé ha de ser vocacional. Això é son tipus de tasca dient que no es pot imposar de cap manera, i per tant ha de ser tan vocacional, com ser infermer, o ser metge.

P- En definitiva es ser un professional de la educació, no?? Si hi ha alguna cosa que vulguis aportar mes.

R- No crec que ja està tot.

Doncs moltes gracies.

A N E X O X

TRANSCRIPCIÓ R M

Hi ha diverses dimensions que m'interessen. La primera d'elles és caracteritzar el canvi. A veure si em pots explicar una mica, des del teu punt de vista, des de la teva percepció, quan neix, per què, de qui va ser l'objectiu (si va ser de la facultat, de la universitat, etc.), quines característiques té, etc. el canvi.

Jo crec que el canvi em va venir per dues bandes: per una banda per experiència pròpia, però sobretot llegint coses sobre experts en docència. L'autònoma, per exemple, feia unes unitats didàctiques que explicava la metodologia, hi havia una pàgina web, i per aquí em va venir el neguit per canviar i d'aprendre una mica. Però no vaig tenir la valentia de fer-ho fins que realment la universitat va fer el canvi de Bolonya. Fins fa un parell d'anys he tingut la suficient autonomia per tirar endavant i trobar gent que em digues això és possible, això es fa així. Jo tenia el cuc i llavors en aquell moment m'hi vaig posar.

Creus que era necessari fer aquest canvi?

Crec que sí. A veure, hi ha molt dilema: hi ha gent que opina que la pràctica clínica de la infermeria, de la medicina, el que sigui, s'aprèn estudiant i després anant a fer, però jo crec que això ha d'existir per algunes coses. A causa de la integració global i d'altres coses, les coses ja no són iguals que fa deu anys. Crec que el canvi era necessari, sobretot, per motivar el rol actiu dels alumnes, bàsicament.

El canvi va venir de la facultat, va ser una persona o va ser un canvi més a nivell de la universitat?

En el meu cas ha vingut més per una persona motivada, més que de la facultat. De fet la facultat m'ha deixat fer i no s'ha ficat.

Quines són les característiques principals del canvi? Com descriuries el canvi? L'heu fet en una assignatura que són quatre: la Medicina Integral I, II, III i IV.

Sí. S'ha fet en una assignatura de nova creació en el pla d'estudis. És una assignatura que es diu Medicina Integrada perquè integra coneixements d'altres assignatures. Bàsicament s'ha fet en un moment en que els alumnes començaven, eren primers cursos, amb la qual cosa facilita i crea en els alumnes una filosofia i una metodologia de treball des d'un començament.

Com descriuries l'abast o la profunditat d'aquest canvi en relació al treball col·laboratiu dels professors? Pel que comentes no és una assignatura que està assignada a un professor, sinó que és quelcom integrat. Aleshores, us heu hagut de coordinar o realitzar tasques comunes? Com ho vas viure això?

Hem hagut descriure una guia perquè més o menys els professors féssim les mateixes coses i amb la mateixa profunditat. Tot i així no sé si ho hem aconseguit, perquè hi ha hagut grups que han aprofundit més que d'altres i no tots els professors tenim el mateix perfil. Ja veus que en el cas de la nostra assignatura hi ha alguns que són farmacòlegs i l'assignatura és clínica, tot i que saben el que han d'explicar, l'èmfasi recaurà més en un contingut que en un altre. Altres són clínics, hi ha anestesistes, etc. Però, s'ha fet una guia i s'intenta seguir-la.

Heu hagut de treballar per posar-vos d'acord per dissenyar la guia i els problemes?

La veritat és que no tot el que haguéssim desitjat, perquè el calendari venia ajustat. Inclús jo mateix, i alguns de les comissions, ens hem queixat de que algunes coses no les havíem parlat prou i que no tot s'ha donat a la mateixa velocitat. Inclús els estudiants, molt ben dit, ens han posat, no queixes, sinó alguns suggeriments per millorar.

Això també és una manera de reconèixer que l'opinió dels alumnes és important.

De totes maneres crec que el canvi més profund és pels professors, perquè venim d'una cultura de lliçons magistrals i potser si agafes tots els professors jo estic en l'edat mitja, però potser hi ha alguns que són més grans, també alguns més joves, però tot hi sent dels mitjans més joves, entre cometes, la meua cultura és de lliçó magistral. Estàs acostumat a que tens la lliçó preparada i ja està. Em costa deu minuts repassar-la, si és que els tinc, perquè depèn de quins temes ja tens la mà trencada, jo t'ho saps i ja està. En canvi l'altre metodologia requereix més temps i més esforç.

M'agradaria conèixer una mica les fases o el procediment que heu seguit. Veu establir unes fases, veu dissenyar de quina manera ho faríeu? Sé que heu començat per primer, però que després voleu continuar amb Medicina Integrada II, III i IV.

La veritat és que no, encara que soni malament dir-ho. Va anar una mica a la brava. Suposo que el Josep Baños, ell va ser el motor, la veritat haig de dir-ho, i també ve per part del nou grau de la UPF i ells si que ens van donar bibliografia, vam acabar de consolidar les idees i la bibliografia que cadascú havia estudiat i va anar una mica a la brava. Es va fer una guia pel professor i una guia per l'estudiant, això si, però no vam dir primer farem un cas i després ja veurem, no, vam començar el curs a la brava, amb la guia que vam fer.

Els casos els veu dissenyar tots abans d'iniciar el curs?

Si.

Veu fer el disseny de tot el que treballaríeu en l'assignatura durant el curs?

Si, els casos estan dissenyats al començament. La part que començarà ara ja té els casos dissenyats, encara que es tinguin que revisar. Cada cas té un seguit de cinc preguntes claus que són les que l'alumne ha de trobar, poden haver-hi més, però hi ha cinc que considerem que són bàsiques. Llavors un cas i cinc preguntes per cada dos temes d'estudi.

Les preguntes serien els aspectes claus o els elements més rellevants que tenen a veure amb aquella situació.

Si.

Heu fet difusió? Perquè jo per exemple no ho sabia, vaig anar per la part del Roger i aleshores em vaig assabentar que teníeu aquesta assignatura, Medicina Integrada. Heu anat a congressos, a jornades, a xerrades, etc. on hàgiu explicat l'experiència?

No, almenys personalment per la part que m'ha tocat. Jo casi, casi ho estic vivint com a experiència personal i com una eina nova, tot i que jo abans havia fet cosetes noves, però una assignatura nova així no ho havia fet. Havia fet casos en els que jo havia buscat bibliografia, però tota una assignatura no.

Als estudiants se'ls hi va fer difusió, per exemple, a través de les jornades de portes obertes que té la universitat?

Si.

Ells, en principi, quan es van matricular ja sabien que hi havia aquesta assignatura que feia servir aquesta metodologia.

Si.

O sigui que difusió als estudiants si que n'heu fet.

Si. Se'ls explica que hi ha el nou grau i que algunes de les assignatures es basen en l'aprenentatge basat en problemes, que hi haurà un rol més actiu de l'estudiant i que és una nova eina docent.

I als companys de la facultat? O només s'ha quedat en l'àmbit de la gent que més ho esteu treballant? Creus que la resta de professorat de primer ho sap?

Es sap, però jo diria que no s'ha fet una difusió ben estructurada. S'ha comunicat amb entusiasme, pels que estem convençuts i que ho hem fet, i hem dit "escolta que això és molt bo, ens ho hem passat bé, costa una mica més, però ha anat bé". Hi ha una reunió trimestral conjunta UAB-UPF en la qual s'explica com van les coses i es va fer una reunió per explicar com havia anat el primer curs i aleshores en allà ho vam transmetre amb cert entusiasme. Tot i que també he de dir que, entre la resta de gent, la gent té agendes apretades, tothom té la seva feina, i que quan s'ho miren així de *refilon* "Si tu ho vols fer-ho, fes-t'ho. Jo ja en tinc prou".

Quan s'ha posat en marxa, per fer aquesta execució, s'ha seguit alguna estratègia de sensibilització, de motivar al professorat perquè s'impliqui, de formació, etc.? El tema de la formació, que penso que és un tema important, s'ha realitzat?

Potser queda malament dir-ho, però d'una manera estructurada no. Diguem que els tres professors més implicats, els tres professors que ho fem de la UAB, ens vam apuntar per motivació i perquè es va dir que necessitàvem més professors i què qui volia fer-ho i ens vam pujar una mica al carro de la dinàmica del Josep Baños i en Mariano, perquè en Josep Baños tenia molta experiència. Llavors ens hem pujat a la seva experiència, la veritat és aquesta, i no hi ha hagut una formació específica.

Ja m'has comentat que el Baños va ser possiblement l'impulsor, el promotor d'aquesta iniciativa, però hi hagut més gent així, amb un paper directiu important -ara ell perquè ha sigut el vicerector- que s'hi hagi ficat? O el promotor bàsicament ha estat en Josep?

Per la meua experiència, només ha estat en Josep.

M'has comentat que no es va realitzar formació al professorat i que tu ja havies fet coses i ja havies llegit.

Però he estat autodocent.

Els demés també han estat autodocents?

Els que jo he conegut de la UAB que hem fet ABP, sí.

Però no s'ha fet un curs específic per tots?

No. Ja sé que sona fatal, però és així.

No, no. Jo penso que l'important, a vegades, és començar i que la motivació ja és un paper molt important.

Hi ha molta bibliografia, l'autònoma té l'IDES, que té unes fitxes i bibliografia, i el Baños ens va donar bibliografia, i no som nens: podem llegir i provar coses. Ara, fer un curs estructurat i aprendre, doncs no ho hem fet.

Anem a l'altre bloc que és quin impacte o quins impactes i millores ha produït aquest canvi. Consideres que està generalitzat l'ús de l'aprenentatge basat en problemes entre el professorat que heu treballat aquesta assignatura i en algún més, encara que no ho hagin implementat però que diguin "Bueno, se'ls veu una mica motivats"? O s'ha quedat molt reduït a aquesta assignatura?

Crec que està reduït.

Però s'ampliarà al professorat, no? Per què s'implementarà en més assignatures i en més cursos?

Sí, s'ampliarà segur.

I com ho fareu?

Doncs mira, potser és un exemple que et serveix. A Medicina Integrada II els professors són els mateixos, perquè han volgut fer-ho, i aleshores com que ja han estat els mateixos i els altres estaven molt ocupats, doncs, no s'han buscat més.

I què fareu, la I i la II de moment?

Sí.

I quan es vagi incrementant la càrrega de feina, aleshores què?

Jo suposo que s'haurà d'incrementar. Tot i que sé que hi ha persones que les podria convèncer i que es posarien.

És allò de sensibilitzar primer a la gent i motivar-la.

Però, clar, jo crec que els del meu entorn, que són els que jo conec, perquè jo no sóc UPF pur. Potser un altre t'explicarà que com que ells ho fan tot doncs ells ho fan tot, però jo, com que col·laboro amb aquestes coses concretes, doncs, la part que jo conec, no està generalitzat i de moment per l'any que ve som els mateixos.

O sigui que encara t'incrementa més la dedicació.

Sí.

Això va ser una cosa voluntària, pel que m'has comentat. O sigui, es va dir que es faria d'aquesta manera i aleshores es van buscar professors voluntaris per treballar. Com se us va convèncer o com se us va explicar per estar convençuts de treballar amb aquesta metodologia o què vas explicar tu als altres de l'autònoma per fer-ho?

La veritat és que es va mirar per les càrregues docents quines persones podien assumir això. Tot i així, va haver-hi gent que va dir que no. Llavors es va buscar entre les càrregues docents més lleugeres.

No t'han carregades.

Sí, perquè fixa't que la majoria de gent som els que fem moltes optatives. Per tant, tenim molt concentrada la feina en èpoques de l'any, que és quan es fan les optatives, i potser en d'altres èpoques de l'any estem més descarregats. Això ha influït, és la veritat, però també és cert que dues persones eren persones de mentalitat molt oberta i molt col·laboratiu.

Per tant, no es va fer una oferta, sinó que ja veu anar a aquelles persones que ja sabíeu que estarien més disposades.

Sí. El Baños em va dir "Ramon, busca" i jo vaig parlar amb la meua gent, amb el coordinador i vam dir "*Fulano*, que li agraden fer coses noves. *Mengano* que està molt optimista". O sigui que hi ha hagut una cosa més personalista que no pas una recerca estructurada. Estem quedant una mica malament.

No, no et pensis que sou els únics. Els més estructurats hem estat nosaltres, però les altres tres experiències no.

Compte. Que la cosa vingui de dalt, que es formi la gent, que es posi com una cosa que s'ha de fer, no.

Penses que el treballar ara amb l'aprenentatge basat en problemes o haver fet el canvi, té alguna repercussió o algun impacte concret en el treball col·laboratiu del professorat? O no? Penseu que ha millorat a l'estar més motivats i que digueu "ens hem de reunir més, hem de parlar més" i que no es visqui tant la tasca del docent com una cosa aïllada, sinó com quelcom que és més de conjunt? Això és un valor que pot aportar?

Sí. Té l'impacte que ens obliga als professors, en el bon sentit, a ser més homogenis i, potser, a veure'ns més. De fet l'examen, per exemple, el vam haver de posar conjuntament quan altres vegades cadascú feia la part de l'assignatura que li tocava i aquesta vegada hi ha hagut d'haver un exercici de revisar preguntes i treure coses que s'havien repetit i coses que potser aquí s'havien aprofundit i en allà no. Almenys en l'avaluació i en la confecció de l'examen si que ens ha obligat una mica a treballar conjuntament, que això és un valor, segurament.

Quins són els aspectes, d'aquesta metodologia, que et sembla que són més útils i per què creus que són més útils?

Jo crec que el més novedós és que obliga a l'estudiant a fer-ho ell de manera més activa i, per tant, l'aprenentatge que fa ell segur que és més sòlid i profund i se li queda. Jo crec que el més novedós és el rol actiu de l'estudiant. Potser, ja de cara als professors, jo crec que t'ajuda a centrar millor el problema principal i a no explicar la *xorradeta* de la cantonada, l'última

pregunteta, la lletra petita, etc. sinó que dius “Què han d’aprendre? Com funciona el cor i escolta, no cal que els hi expliquis ara això perquè...”. Llavors, potser el professor li ajuda a centrar-se més en el gran problema que ha d’aprendre i a l’estudiant el rol actiu, que segur que se li queda. Els estudiants que jo tenia l’any passat, crec que se’ls hi ha quedat per sempre això, estic convençut pels exercicis que em van escriure, les converses que hem tingut amb ells. I després un altre valor molt important és la relació amb l’estudiant, que és més personalitzada.

Quan tens un aula de 100 és impossible reconeixes-los a tots.

I això que jo faig dos optatives, que les optatives són petites, a part de que faig classes soltes, però a les optatives tens grups petits que teòricament hauria de tenir, però que no la tinc com en aquest.

Aquest és el repte de futur.

Si.

Ha produït algun altre efecte en relació a l’actitud del professorat? Si tu creus que ara el professorat també, no sé, mostra un interès cap a la formació més del que és la docència, perquè està clar que són professionals i d’un àmbit concret, però que la docència era quelcom que també es feia, però sense ser professionals de la docència. Tu creus que aquesta actitud també hi és ara?

Segur. Home, dius que el interès dels professionals que ensenyen, aprendre ensenyant: informant-se, llegint, etc. Se’ns dubte! Jo crec que és un valor molt important. A mi m’ha despertat la docència inclús com un àmbit de recerca o com un àmbit d’estudi, la pròpia docència, que és el que has fet tu. Perquè jo havia tingut una experiència amb el tema de les ACOES, que també deus conèixer.

Si, perquè els nostres alumnes també han passat pel tema de les ACOES. Ara aquest any ja he dit que no, però si que ho hem fet durant molts anys.

Diguéssim que la meva inquietud per millorar els aspectes docents va sortir més per aquí. Lo de l’aprenentatge basat en problemes m’ha vingut després amb el Baños i amb tot això. Però, vaig formar part del CUC, d’un grup del comitè que va dissenyar les ACOES, tant de l’estudiant com per geriatria. I amb això de l’aprenentatge basat en problemes, jo crec que sí. La docència com una àrea de coneixement que t’has de formar i en la que has d’aprendre a ensenyar. I les metodologies jo crec que sí que m’han ajudat i no solament a mi, sinó als altres professors també.

Tu quina ideologia o quins valors creus que són més freqüents en els docents que utilitzen l’ABP? Penses que hi ha quelcom especial, un valor especial o una característica especial en els docents que fem l’ABP?

Si.

O diries que tots els docents són iguals?

No. A veure, els que fan ABP, primer, tenen entusiasme i els hi agrada la docència, segur, perquè els que s’han escollit. Hi ha altres professionals, boníssims professionals, des d’un punt de vista tècnic, persones que inclús que els sentis en lliçons magistrals i dius fa goig i que tenen una certa puntera, però que potser, jo diria, que no han mostrat el més mínim interès. Però, les coses són com són. Jo crec que les persones que ho fan, hi ha sobretot entusiasme i els hi agrada la docència. Després també els hi agrada innovar i fer coses noves. Vaja, encara que sigui obvi, és així.

També, les persones que promouen aquest tipus d’ensenyament o de canvis penses que tenen uns valors o unes característiques determinades? O sigui, una cosa és jo m’implico per això, però qui fa el èmfasi de “Vinga va! Treballem d’aquesta manera, va anem a promoure a

fer algo diferent”, penses que també tenen uns valors o serien similars als dels docents.

No, segurament tenen els mateixos valors. Per això tenen la iniciativa i fan.

Et sembla, també, que utilitzar l'ABP pot ser un tret identitari del centre, una característica?

Si.

O no, totes les universitats, facin el que facin, estarien al mateix nivell?

O no, és que la Pompeu, o és que el grau de medicina que és conjunt...

Què fos un element diferenciador o motivador perquè la gent pensi que és millor i vingui i fos un atractiu? Jo crec que sí, pot ser un element identitari per ser més atractius.

Perquè jo sé que hi ha d'altres universitats que ho tenen i que venen que ells treballen amb aquesta metodologia i això atreu.

Jo crec, per exemple en l'assignatura optativa que faig, que ara jo no ho serà perquè canviarà el pla d'estudis, com que havia perdut estudiants matriculats en els darrers anys vaig començar a fer coses noves per veure si els atreia i en els dos últims anys m'ha funcionat.

Això és que els alumnes i que aquesta gent jove que ja aprèn més amb la tecnologia audiovisual, tenir-los asseguts en una taula i que hi hagi una desfilada...

A vegades sóc menys conscient que de vegades s'han matriculat perquè necessiten els crèdits optatius i de que estan allà i que volen aprovar per tenir els crèdits.

Però ja que venen, que aprenguin.

Per això els hi ofereixo un valor afegit: que s'ho passin bé i que aprenguin. Llavors això costa més esforç, però em compensa.

També creus que utilitzar l'ABP pot afavorir els sentiments de pertinença del professorat al centre? Pel centre pot ser un tret, aquesta facultat o aquests estudis treballen, però pel professorat creus que també és de dir “És que jo treballo a tal centre que treballem amb l'aprenentatge basat en problemes”? Allò de dir, em sento feliç o orgullós de pertànyer a aquest centre, facultat, departament, o com li vulguis dir, que treballa amb aquesta metodologia.

No ho sé tant. A nivell personal, si que a lo millor ho utilitzaria com a dir “Jo sóc professor i faig l'ABP perquè sóc molt bo i els estudiants m'estimen molt i aprenen molt.” Potser a nivell més personalista, potser sí. A nivell com a orgull de pertinença a centre, potser ho hauria de ser en el futur, però potser la gent encara pensa més en el prestigi de les institucions per l'impacte factor, per les publicacions, per la fama, per la mida. Per exemple, la UAB que és una universitat que és una universitat enorme i segur que puntera en moltíssimes coses. Però potser no se m'acudiria dir “Mira, jo pertanyo a la UAB que fan l'ABP”. En canvi, el que passa amb la UPF, que és més petita, potser sí que ho començaria a dir.

O dir “Pertanyo al grau de medicina conjunt que treballem amb l'ABP”. No cal que de vegades sigui tan macro.

En aquest sentit podria ser.

Com feu vosaltres l'ABP? Li doneu una importància o un valor important a l'avaluació continuada o teniu més l'avaluació finalista? Com ho teniu estructurat?

Ha sigut un tema problema. El que vam fer el primer any, el que ha acabat, ha pesat més una avaluació finalista i en canvi l'avaluació continuada ha pesat, ha puntuat, però no sé si ha estat al voltant del 30%. La finalista ha pesat més. Això ho vam fer pensat en que l'estudiant havia de percebre que allò era una assignatura seriosa i que hi havia un examen. Per mantenir, en definitiva, alerta l'estudi. Evitar que es pogués pensar que allò era un relax, d'anar

xerrant, i fas un treball, còpies quatre coses i ja està. De moment ho hem fet així. No sé si encertat o no. I ara aquest any els estudiants ens han demanat que ells consideren que preferirien més avaluació continuada i menys avaluació finalista i potser tenen raó i hem d'arribar a un equilibri.

Això també ho heu de decidir entre tots, en funció de l'esforç que fa l'estudiant en els grups d'ABP. Nosaltres, per exemple, també fem l'examen. L'examen també es fa de la mateixa manera que en el grup d'ABP: se'ls hi dóna un cas, l'alumna ve, detecta els aspectes rellevants, formula hipòtesis del que creu que passa, ens entrega una còpia, l'altre còpia se la queda ell i se'n va a fer cerques. I nosaltres agafem aquesta còpia i fem preguntes a la carta en funció del seu pla de treball, però preguntes sempre que estableixin relacions. No són tipus test. Ho tenim distribuït per unitats. Després, de cada unitat, hi ha un examen. A primer, que hi ha més exàmens, la suma de tots els exàmens és un 10% de la suma final. El 60% és de l'ABP. Però és que nosaltres fem molta avaluació. L'avaluació formativa, a més, la tenim molt estructurada.

Jo crec que s'haurà d'anar cap a un equilibri.

Nosaltres ja estem a l'extrem: la totalitat del currículum. L'avaluació continuada o aquesta formativa que val el 30% com ho feu? Teniu un qüestionari?

També ha estat un punt per millorar. Ha estat molt subjectiva per part de cadascun dels professors i en aquest sentit sempre hi ha hagut la tendència d'aquell que és més generós i d'aquell que no ho és tant i hi ha hagut un cert desequilibri, perquè, és clar, és difícil avaluar un treball en el que t'exposen una sèrie de coses clíniques. O sigui, l'experiència global és que els estudiants ho han fet molt bé i ens ha sorprès que hagin trobat les coses com les han trobat.

A més, tenint en compte que són alumnes de primer.

I per tant, les notes han estat bones. Ara, si que l'avaluació continuada ha sigut més subjectiva. Potser si que hi ha un estudiant que se't posa més davant i participa més, redacta millor o fa una presentació més maca, potser si que sense voler se te'n va cap allà i potser no és just. Això s'ha de millorar, penso. Potser s'hauria de fer un petit qüestionari d'autoavaluació per ser objectius.

Nosaltres cada vegada que acabem un cas fem l'autoavaluació, la dels parells i la del tutor. També tenim un formulari per avaluar el tutor. Doncs, amb aquest rol professionalitzador del docent: si coneix l'ABP, si estimula als estudiants, si fa preguntes que no són directives, etc. Tot això no sé si ho hem posat aquí, però ja ho veuràs.

D'acord.

Passem a un altre bloc que és el del tema de les resistències i els obstacles. Quines han estat les principals resistències i obstacles que heu detectat al dur a terme aquest canvi, si és que n'hi ha hagut, i quines han estat? A vegades són resistències, a vegades dificultats, per això li dic obstacles. Contemplo els dos grups.

Si haig de dir coses que no han sigut... Primer la resistència per part del professorat i d'una institució. Parlo potser més per l'autònoma, encara que me l'estimo molt, pot ser com a institució més *encarcallada* en la seva dinàmica i més rígida en la seva història i estructura. La gran majoria de professors no veuen la necessitat o tenen les seves agendes tan ocupades que... També és el de sempre. Potser en medicina, infermeria i fisioteràpia, les llicenciatures i els graus que són clínics, la gent fa la seva feina, potser en el cas d'infermeria està més professionalitzada la docència.

Nosaltres, els que treballem a full time, ens dediquem exclusivament a la docència i aleshores si que estaria el grup d'associats, però que la dedicació és menor.

En aquest sentit heu progressat més enllà, perquè clar, nosaltres el que és dedica més el cirurgia, que opera i fa la seva consulta i avui explica d'apendicitis i no li vinguis amb més romanços. I potser el ser docent és un prestigi, un complement de sou i potser no tenen la motivació per més enllà. Que ho fa molt bé, segurament.

Una cosa no treu l'altre.

Llavors crec que això és una resistència difícil de vèncer, de la pròpia dinàmica. Com a element limitador. L'altre cosa és fer les integrades a primer. Els estudiants s'espavilen, ho fan bé, però si que és cert que concentrar molts coneixements... Clar, la integrada concentra moltes coses, tot i que intenta centrar només en donar resposta a aquests objectius docents. Fer-les a primer t'obliga a manegar-te amb conceptes i coses que encara no han sortit i llavors has d'utilitzar més temps i aleshores es van a mirar un article específic publicat a no sé on i li has de dir que encara no toca i que agafi de moment el gros. Aquí hi ha molta feina de la tutorització i dels professors per saber dirigir bé cap a on han de mirar i el que han de fer. I no sé jo si és una gran avantatge que es faci a primer o es podria haver intentat començar una mica més tard. El temps donarà la raó. Aquesta és la crítica més potent que hi ha hagut en les reunions conjuntes amb les universitats, en el sentit que a primer com vols, clar, estàs explicant un senyor que s'ofega i encara no saben l'intercanvi gasos del pulmó o potser no saben les mesures que es fan per prevenir la caiguda d'una persona, no sé. Llavors això t'obliga, a vegades, a repensar.

A repensar el què fas.

No ho sé. El Baños diu "No passa res, això quan ho aprenen abans de temps ja ho consolidaran quan torni a sortir i l'exercici mental que han fet servir de buscar-ho i escriure-ho això és per sempre. Després ja aniran afegint coses". Això és una visió. Després hi ha qui diu els conceptes més clàssics "Yo no puedo explicar los síntomas si no he explicado la fisiopatología antes". I, la veritat, m'he trobat una mica al mig iestic fent-ho i crec que el temps donarà la raó i crec que no passa res per avançar coneixements si les persones consoliden coneixements.

Vosaltres teniu determinats quins són els objectius que han d'assolir amb aquesta assignatura?

Si.

Perquè això possiblement és el que et determina el què ha d'aprendre l'alumne i el nivell. Perquè a nosaltres també ens deien "Però amb quin nivell d'aprofundiment?". Jo sempre els hi dic dos coses: els objectius d'aprenentatge i el temps que teniu. No teniu tota la vida per fer cerques. El curs us delimita què és el que heu d'aprendre. Sempre els hi diem: amb aquesta metodologia s'aprèn tot? No. Amb una metodologia tradicional tampoc. Però què aprenem amb aquesta metodologia? El que comentàvem abans: principis i conceptes. Allò que pots aplicar en situacions similars. No aprens que el professor és el gran expert, que té molta experiència i que li agrada i dius, però realment això té cap fonament? No, és l'anecdòtic. Aquí no ho aprenen tot perquè el temps no és il·limitat, però els principis i els conceptes sí. Clar, nosaltres sempre els hi diem l'exemple "Si tu t'aprèn bé quin és el principi del dolor després ho pots aplicar a qualsevol situació, sigui un dolor cardíac, sigui un dolor perquè t'has trencat una cama, el que sigui. Però si tu coneixes la fisiologia del dolor, això et permet explicar totes les situacions". És

com la dates després. Això és el que si que hem començat a fer. Ja tenim descrits els principis i conceptes que els alumnes haurien d'aprendre.

Crec que aquesta és la clau: posar els objectius ben clars i intentar seguir-los. Crec que també hem patit una mica inexperiència dels propis professors.

Però almenys heu fet l'experiència, que penso que això és l'important. Després és clar que tots revisem i millorem i canviem, però almenys el començar a fer.

A més, un element de reflexió, és que avui en dia l'accessibilitat a la informació és universal i d'una manera tan fàcil que el memoritzar les coses com feia jo en la meua època, per intentar a la sessió clínica ser millor que el del costat i enrecordar-me de tots els diferencials ara ja no té tant sentit, per res. Ha canviat tant tot. Has de tenir conceptes clars i després la lògica. Llavors crec que ens hem d'esforçar en ensenyar això perquè després saber quin medicament es dona a la diabetis ho trobaran a la última guia publicada a *l'American Association*.

I segurament que troben més informació que algun professor.

Inclús el mateix que faig jo ara amb segons quines coses. Jo "Quin és l'últim antibiòtic? Escolta, a la guia americana o la guia de no sé què". Aleshores és un canvi molt profund. Per això et deia, que crec que a la infermeria ho hem fet bastant abans. I segurament que la professionalització del docent hi té a veure i això és un tema que en medicina amb el temps s'hauria d'anar pensant.

Que de fet amb el màster ja ho han fet així. Els docents de la universitat que van fer l'ABP també s'hi passàvem més hores a la docència, també tenien un rol més professionalitzador. Segurament no feien tanta assistència.

Jo entre aquest any i l'any passat tinc un problema d'agenda molt seriós. I que ha passat al meu cap de servei.

I del grup que us heu posa't, resistències entenc que no hi ha hagut. Una cosa és que hi hagi dubtes, que tothom en pot tenir, o de dir "Bueno, i quins problemes?" Però unes resistències no, perquè sinó no ho haguéssiu fet.

No. A més que s'ha seleccionat gent motivada i que han volgut.

I dels que m'has comentat abans que no han volgut, quins arguments han donat? Perquè també són formes, potser solapades, de resistència a aquest canvi.

L'argument més generalitzat ha sigut la càrrega docent: que ja en tenien molta i que tenien les agendas molt apretades. Aquest seria l'argument més generalitzat. I després algun argument, per part, potser, de professors més veterans, d'un cert escepticisme davant d'aquestes coses noves, comprensible. Tots tenim una edat i a vegades la vida fa cicles i el que ara no toca, ara ningú fa això, i tu te'n recordes que fa vint anys tothom ho feia. Aleshores un cert escepticisme de dir que això no pot ser, que la medicina s'aprèn agafant al Harrison i estudiant i anant a la planta i veient malalts i que tot el demés són *papanuxes*. Hi ha persones en les que aquesta idea encara existeix.

S'ha intentat vèncer o donar alguns arguments o tractar d'alguna manera les resistències que heu trobat? O no? Simplement, si això requereix més esforç, això sobrepassa.

Perquè a més a més són persones d'un rang acadèmic de pes i inclús d'un cert prestigi o persones que han estat professors meus i que tampoc t'ha *echado un pulso*. I persones que m'han ensenyat molt i que respecto i estimo, que quedí ben clar.

A nivell institucional, heu trobat algun tipus de resistència?

No.

A nivell de... És que no sé si vosaltres esteu en un departament o el grau de medicina està assignat a la facultat de medicina de l'autònoma de la salut i la vida. És que no sé on esteu.

És que és molt complicat això, ha sigut molt complicat i no està clar.

Quins són els responsables de la docència?

Teòricament el grau és conjunt. Hi ha un comitè assessor, amb paritat, de membres de les dues universitats i en totes les assignatures conjuntes hi ha paritat de professors.

Qui coordina el grau?

La gestió acadèmica la porta la UPF, bàsicament.

Però no una facultat, directament la universitat.

La Facultat de Ciències de la Salut i la Vida. El calendari acadèmic amb la graella, les classes, els horaris, això al primer quadrimestre, això al segon, ho gestiona UPF. I després els estudiants es matriculen a UPF. Per tant, la visió que tenen els estudiants és d'UPF.

És que són de la UPF.

Per tant, els professors de l'autònoma ho hem d'explicar cada vegada que anem. Això ja és una cosa més al marge.

Si. El que et preguntava més que res és que si saps de qui depèn és més fàcil detectar la resistència.

Com a resistència institucional crec que no hi ha hagut. Han sigut més les persones que hem dit abans.

Ja per acabar, el finançament, que sempre és el gran tema quan es fa quelcom nou. El professor que s'ha assignat per aquest nou grau, diries què és suficient? I per la innovació que heu fet, hi ha hagut pressupost o no hi ha hagut pressupost, ha estat amb la bona voluntat de la gent, cost zero?

Potser no conec els detalls del què ha suposat dins del engranatges de la UPF, no conec els detalls. El que he percebut i el que he viscut és que no hi ha hagut cap pressupost, perquè de fet els que ho hem fet ja érem professors i no s'ha contractat professorat nou. No hi ha hagut increment de professorat i a nivell de suport administratiu i coses, hi havia el que hi havia, la qual cosa et fa reflexionar. Abans si ja ho has pogut fer i abans no ho feien, què feïem abans? Segurament no feïem tanta docència i feïem més assistència, no sé.

Vol dir que no hi ha hagut un increment del pressupost, però si que hi ha hagut un increment de la dedicació del professorat.

Exacte. Claríssim. Ha estat així.

Aleshores és a cost zero per la universitat i amb un cost personal del professorat important.

Per la part UAB que conec ha sigut cost zero, segur. I segurament a la UPF em sembla que els que ja estaven. La qual cosa això et fa reflexionar, perquè hi ha males veus que et diuen que hi havia molts professors que no feien gaire feina. És possible que si, perquè hi ha molts professors en la vinya del senyor, però també és cert que hi ha molts professors que potser quan no fan feina docent fan tasques assistencials i altres temes. Al tenir nosaltres un contracte, jo ho saps, hi ha èpoques de l'any que fas assistència tot el dia i altres que..., això no vol dir que no facis feina. Potser no fas la que et toca pel que t'estan pagant aquell trimestre. Llavors això seria una qüestió, un tema obert.

De redistribució del que és l'activitat, que no sigui concentrada.

A vegades es senten comentaris una mica que fereixen una miqueta, quan diuen "és que els professors es rasquen la panxa". És que potser no estem fent docència en aquell moment, però fem altres coses. Llavors si de cas hem de reflexionar els percentatges de dedicació i parlar-ne.

Els estudiants, ja per acabar, creus que els estudiants ho han viscut també amb resistència, perquè això m'ho havia descuidat, o els estudiants normalment reben millor les coses que nosaltres?

Els resultats no ha estat cap resistència. Han sigut motivadors i han sigut un motor. No puc dir res, al contrari. A més, inclús, complien a *raja tabla* el límit que els hi posàvem per enviar les coses, cosa que a mi em va sorprendre.

El nivell de responsabilitat de l'estudiant.

Em va sorprendre.

De que realment es fan responsables del seu procés d'aprenentatge.

Clar, jo no donava a l'abast per lliurar-los les correccions i llegir en els calendaris que ens havíem posat, i ells complien. Inclús em vaig haver de disculpar. I després les avaluacions que han fet ells han estat molt bones.

Ja les he vist. Hi ha alguna cosa que no té preguntat i que volguessis aportar sobre l'ABP?

No, hem tocat molts temes.

Una última pregunta. Estendries o faries una proposta que no es treballés aquesta assignatura de Medicina Integrada, sinó més part del currículum amb aquesta metodologia? O penses que fent una part al llarg de la carrera seria suficient? Quina és la teva visió de l'ús. O una aplicació més massiva d'aquesta metodologia.

Crec que hauria d'haver un increment de la utilització i potser una aplicació massiva ara no, però les assignatures clíniques, almenys, crec que haurien de tenir una part amb aprenentatge basat en problemes. O sigui, podem respectar les lliçons bàsiques, alguns temes molt bàsics, i combinar-ho amb casos clínics per problemes i, potser, complementar les pràctiques. Crec que s'ha d'incrementar i s'hauria d'introduir en assignatures clíniques.

Aleshores creus que els tutors o els professors o els associats que estiguessin a l'hospital portant més el que és la pràctica també haurien de tenir formació en aquesta metodologia?

Crec que si.

A N E X O X I

Entrevista A. F. Departament Dret Mercantil i Dret del Treball i Seguretat Social. Facultat de Dret. UB. 4E1

d. D'entrada m'agradaria que m'expliquessis on puc trobar, o descriure com és la inovació. No se si ho teniu escrit a la pagina web, o teniu alguna publicació.

r- En el llibret d'eines que hem publicat, allà és una mica l'explicació que hem donat. És tota l'experiència sencera, però també faig referència al com es va iniciar.

d- relacionat amb la caracterització del canvi, es interessant saber, com neix aquest canvi, i perque, quins van estar els objectius d'aquest canvi. Era un objectiu que t'havies plantejat tu com a director de departamento o quines han estat les principals característiques. Ho valoraves perque era una causa necessaria en aquell moment, i quin es l'abast d'aquest canvi.

r- t'explicaré una mica el perque i el quan. El quan va ser cap a l'any 2000, nosè exactament si era abans o després, no m'enrecordo. La qüestió es que van coincidir diferents factors. Un va ser que jo vaig tornar de lleida i llavors quan vaig tornar de lleida a Barcelona, em va enviar a la facultat d'economiques que es feia una llicenciatura nova de segon cicle, que es deia investigació i tècniques del mercat, que era marketing, vaja, encara existeix eh, i llavors dins d'aquesta llicenciatura nova, i havia una assignatura que es deia, règims jurídic del mercat, i a mi em van dir tu t'has d'encarregar d'això, i jo vaig dir, d'acord, expliqueu-me que és. I em van dir, res això es responsabilitat teva, fes-ho com vulguis, tu et fas el programa. Llavors jo em vaig fer la següent reflexió, però no era conscient que feia una reflexió profunda, ara m'he adonat, perque vaig pensar, si això són estudis de marketing, què és el que ells necessiten, de dret, que es una cosa complementària, anecdòtica en la seva formació, que els hi pugui ser útil, per la seva formació. I què és el que fan ells professionalment? Jo en aquell moment no pensava amb habilitats professionals perquè descnecia el terme, això d'aquets temes de competència, d'habilitat, i tal, no formaven part de la meua terminologia. Però a llavors vaig pensar que és el què fan, i vaig veure en el meu imaginari, amb a poca informació que tenia que la gent que treballava amb marketing, feien moltes presentacions, presentacions de producte, que eren obligats a treballar amb el públic. Vaig dir doncs mira, saps que farem, utilitzarem la presentació com a un vehicle del seu aprenentatge, i els vaig dividir, tenia un gran nombre de matriculats, però m'he adonat hi assistien menys, assistien uns 40 o així. Llavors els vaig dividir en grups, i a cada grup, feia doncs treballar alguna cosa. I ara m'he adonat que intuïtivament estava fent coses que ho he analitzat i ho he reorganitzat no, en aquell moment feia poc que hi havia agut la sentència del cas Bossman, del futbol, i llavors vaig dir, mira això em va bé per fer la lliure circulació de persones, de treballadors i tal, dintre la unió europea, que era un dels temes que treballàvem, era prop del joc olímpic, o havien passat feia poc, era al noranta i tants, però hi havia hagut temes d'aquells que tenien ressò, del la nike, i tal, i anava agafant coses que veia que ells podien tenir alguna referència. Llavors els diferents grupets anaven fent presentacions, i em vaig sorprendre del que ells, buscaven en les bases de dades, i buscaven sentències, i feien exposicions farragotes, però bé, jo veia que havien treballat, i veia que allò funcionava. Aquesta va ser una primera aproximació intuïtiva.

Llavors després d'estar a econòmiques vaig anar a la facultat de dret, i a dret vaig voler fer el mateix, semblant, però no acabava de funcionar, perquè hi havia molts alumnes. A l'any següent vaig dir, això ho Haig de fer d'una altra manera, seguint en la mateixa idea, però ho Haig de fer d'una altra manera. El primer canvi que vaig fer, que era un grup que tenia tres hores a la setmana, i l'organigrama de l'organització era, 2 hores de teoria i una de pràctica, i llavors el que s'em va ocórrer va ser invertir l'ordre, una hora de teoria i dues de pràctica, i hídemes la seqüència ta,bé al revés, osigui començàvem per la pràctica i després feiem la teoria. I treballant amb grups també, perquè eren moltíssima gent, i tot hi així tenia molts papers que corregir em donaven moltíssima feina, perquè havies de mirar tot, jo sol. Vaig veure que la gent responia bé, que els alumnes assistien regularment, i llavors al final del curs, vaig estar parlant amb uns nois, que em van fer bona impressió, semblaven bons estudiants, i al final la meua intuïció era certa, perquè la noia ha acabat sent fiscal, ha fet bona carrera, i el noi és advocat de l'estat. I parlant amb ells, que els havia agradat molt aquest sistema, que això de la pràctica calia insistir molt més, i això que són opositors eh. I llavors s'em va ocórrer, que per l'any següent, podríem fer una simulació.

al 2001 doncs amb aquets mateixos alumnes, que en tenia més al any següent. el 99-2000 tenia uns 99 alumnes, i a l'any següent en tenia 140. Durant l'estiu vaig estar pensant com ho fariem, i vaig pensar que cada setmana fariem un problema. Em vaig fer els problemes, em vaig fer tota la programació i em vaig quedar amb 140 alumnes, i tenia 4 hores de classe a la setmana, així que vaig montar un sistema molt complex, perquè tots poguessin estar, que anessin rotant, una hora amb cada grup, vaig dividir 140 per 4, i em van donar grups de 35, i dintre de cada grup, doncs tenia grupets més petits, cada un dels quals tenia un portaveu que el reunia a les juntes de portaveu, apart, durant la setmana, fora d'aquelles quatre hores. Per els portaveus era 1 presencial, més una altra amb la junta de portaveus, més les que tinguessin ells. I vaja em vaig fer un vot de confiança amb ells, ja que jo només estaria un hora amb ells, i el que fariem es revisar la feia que van fer. Amb el grup feiem una posada en comú de tot el q habíem fet. Era molt primitiu el que feiem, però bueno eren els inicis. Feien una cosa molt formal i poc dinàmica, però això es el que feien, i de fet, anavem a fer la simulació de forma paral·lela, la anavem a fer a l'escola judicial, la llogàvem, que poguessin anar amb les togues, davant de la televisió perquè va coincidir que entava en vigor una nova llei, va entrar en vigor el 2001, i allò era notícia, i els diaris i tot, ho van agafar com una nova llei que entra en vigor, i els estudiants s'estan preparant per aquesta nova llei. I van filmar, va sortir per tv3. Tot plegat va ajudar molt a que els estudiants, es sentissin protagonistes, tots estaven molt satisfets, em van regalar una placa " Al catedràtic Dr font ribas, agraïment al seu esforç per un ensenyament actiu. Els teus alumnes de 5è. Barcelona 2001"

Això em va animar molts no, aleshores vaig fer una presentació a la facultat, oberta en els companys que ho vulguin veure, perquè alomillor els podia interessar. Eren els principis de Bolònia, hi havia poca preocupació, però hi havia algú que alomillor tenia interès, i mira vaig fer una presentació, a tota la facultat.

Va venir l'encarregat de la innovació docent de la divisió, que llavors tenia una estructura de divisions, de ciències socials, va venir, que després era vicerector. D'aquí de la casa van venir pocs, joves i sense qualificar, de catdràtics pocs, només un que tenia una filla que estudiava amb mi.

Llavors un dels assistents, un professor jove d'aquí a la facultat, em va dir, això que tu estas fent, fan una cosa molt similar a Mastrit, que es diu TIBIAL. I vaig dir a si? Ni idea.

Llabors va ser quan vaig anar a la pagina web, m'ho vaig mirar, no trobava res, em va costar molt contactar, els de dret s'em treien de sobre, no em donaven informació. Llabors algú es va fiar de mi i em va posar en concate amb una altre persona que em podia donar aquesta informació que jo buscava, el Peter Bahals, i vaig anar a mastirc amb un projecte que tenia de merdeta, de innovació docent, i vaig parlar amb ell i jo li vaig portar, tot i que estava escrita mb català, pero era l'únic que tenia, amb fotos i tot, i li vaig anar explicant, que era el que feiem, quins problemas teniem, em fet això. I ell anav aapuntant, i de cop i volta em diu, quan vinc a Barcelona? I jo, doncs li dic això depen de voste, emva dir miri jo tinc una setmana blanca que es per carnaval, que no tenim res, i jo puc venir aquesta setmana. Va venir aquí, va fer una sessió i jo vaig aprendre una mica..

d- que vas anar tu sol ho hi havia més professors?

r- no, jo hi una que també és professora.

d- la resta de la gent no es va apuntar?

r- No, en el taller sí, a mastirc vaig anar jo sol, però el taller que vem fer aquí, sí hi habien 15 o 20

d- tots eren del departament?

r- no, de diferents departaments, i també gent de fora de la facultat. Però aquts tallers de dos o tres dies, el que fan és que uns venen un dia, els altres un altre dia. Necesitaves la contiunitat, perque són activitats que s'han de fer en diferents dies, no es pot fer tot en un dia, perque feien, una simulació amb alumnes, i els professors feien de tutors i els dirigien...Però tot això va coincidir amb una altre qesito que jo destaco com a important alhora de fer el canvi, que és que mentre jo feia tot això, feien un crus, hi havia un curs aquí a la divisió que era un postgrau que es deia Pidu "Postgrau d'introducció a la docencia universitària " i llabors era un crus que estava dissenyat per el DOE que el portava l'Inernon, el Benedito, tota aquesta gent, el Medina, la gent del DOE de la UB, era un curs a msura, ben bé per ciencias socials. Estava fent en un sistema de mentoria, assiteixen els professors novells, amb un mentor, i a mi el cap d'estudis em va dir si volia ser mentor, i jo li vaig dir, bueno havera això exactamente què és. I em va dir bueno jo tampoc ser ben be el què és, m'han dit que s'ha de mentoritzar, tu vas allà, i vas veient de que va. I la veritat es que jo vaig dir, si no ma de donar feia vale, però si m'ha de donar feina, doncs no. I vaig anar, hi havia un parell del meu departamento que mentoritzava, i el primer dia, el mentors dels altres van desapareixer, em vaig quedar allà sol, que hi anava, perquè m'interessava la dinàmica que feien, treballaven molt les estratègies didàctiques a l'aula, treballaven moltes questions de les tecnologies, moltes coses. Jo no hi anava a totes les sessions, només a les que em tocava de mentor, vaig trobar molt interessant tot el contingut. Gracies a això vaig entrar en concatte amb la gent de didàctica, amb el Ron i amb l'Elena, i vaig aprendre moltes coses no, i moltes coses, sobre la base de la meva propia experiencia, això que deies de, he descobert coses intuitivament, m'he aproximat intuitivament i en canvi a tot això ara ho etiquetes, li poses nom, o formalitzes, ho sistemitizas i això aprens coses noves, objectius, que no habies pensat mai, així en forma de preguntes, o podria racionalitzar millor en forma d'objectius, i ja treballar més en el tema competències, competències professionals, i això val la pena de fer una investigació, perque això no s'ha fet, i llabors amb els de l'aco, el sebastain Rodríguez, em va dir, mira aca de surtir aquest llibre que tracta sobre el treball, la universitat de treballa a catalunya, que parla una mica de els competencias professionals i amb els diferents ensenyaents, i diu, això ja està fet i tal, i m'ho vaog mirar, i vaig dir, si bueno, això ja està fet, però s'ha de treballar més i vaig dir que potser valdria la pena fer una recerca. I com puc fer aquesta recerca?doncs

obligant- me a fer una tesi doctoral. Llavors li vaig dir si estaria interessat a dirigir- ho. La veritat és que va ser molt interessant.

Aquells són els dos factors que conflueixen, d'una banda la meua pròpia experiència d'aquesta reflexió inicial que faig fer, i després aquesta formació que vaig adquirir a través del postgrau, indirectament, perquè jo no anava allà a formar-me. A llavors el curs següent, el 2001-2002, no sé exactament, arran de màster i de coses que vaig llegir de màster, de dret, ja vaig començar a organitzar els grups aquells de 10, més o menys dos, amb tutor, i vaig implicar a la gent de departament, si som més gent, perquè no ho fem d'aquesta manera, nosaltres volem agafar un grup de docència que ens assignavem, que era el més petit. I bueno el primer dia reunim els alumnes i els explicaven que farien això, això i això, i es canviaven de grup, i es quedaven uns quants només. Nosaltres teníem un objectiu de 30 o 40, que és el nombre de turocs que teníem i així ens ho podíem organitzar. A partir d'aquí feiem grups de 3 o 4 amb un tutor, i anar tirant. Llavors vam dir, perquè no ens fem fer una avaluació d'això i li vam dir també en el Doe, i li va dir en el Medina, escolta ves tu amb algun dels teus becaris, que hi havia dos becaris allà, i hauria que és això del TDL, hauria que fan, i el median ens va fer una avaluació, i es va entrevistar als alumnes, ens van entrevistar a nosaltres, hauria que feiem i tal, es va entrevistar a un advocat, el Pere Comas, un tio que està molt preocupat per la formació professional, que ha col·laborat amb la Pompeu, el vaig enviar amb ell perquè ell fa contracte de pesantia, amb els passants que té i els hi fa formació, els hi dona lectures, llavors com que se que es un tio que està preocupat per la formació professional, li vaig dir, aquest et parlara de les competències dels advocats, d'aquesta treuràs bona informació.

Em van fer un informe, i em van dir les coses que trobaven que, per exemple en les sessions era poc dinàmic, trobaven que era rígid, i els aspectes positius i tota el muntatge col·laboratiu, que això funcionava molt bé. A partir d'aquest moment, quan tenim tota aquesta informació, de veure que anem per el bon camí, ens vam proposar estendre aquest model, això era una troncal, són tres troncales, bueno era una troncal partida per tres millor dit, mercantil 1, 2 i 3. Quan vam tenir tot això resolt, vam plantejar de fer- ho en altres assignatures, en optatives, implicant a més gent del departament, i vam reunir un grup que potser erem 8 o 10. No hem crescut gaire més, en el seu moment vam créixer molt, però ara no hem crescut més, ara el que tenim és que hem incorporat, bueno, com sempre anàvem amb deficit, hem incorporat a algú de tercer cicle, de tutors, que els hi fem una mica de formació, no gaire, perquè no tenim gaire temps, però si que tenim formació, i ens fem responsables de un grup que primer assistien com a observadors i després prenen el rol de tutor. Encara ho fem, inclús utilitzem alumnes de licenciatura d'últim curs de econòmiques, i es fem anar allà, són crèdits de lliure elecció i així poden fer de tutors. Ells es pensen que els alumnes no aprendran coses. Volen col·laborar en el departament. Ara en aquest moment ho tenim una mica difícil, però sempre poden col·laborar en alguna cosa.

Així es com hem anat funcionant. Un alumne que va col·laborar amb nosaltres, ara s'agrupa a nosaltres com a becari d'investigació. Hem tingut un problema ara amb la beca. Ell va començar a Tarragona. Però esclar va sortir la oportunitat d'una beca aquí al departament, que ens va fer una jugada, un altre departament, ens la va voler pendre, però després la vam recuperar. La qüestió és que aquest xicot ara, el segon trimestre majudara en una cativitat que tinc, que és trimestral, no es ben bé tbl però la idea és incorporar-lo també com a tutor de tbl, perquè ell ha estat també alumne de tbl.

d- vol dir que l'experiència ja la te?

r- L'experiencia ja la te, i ell te ganes de fer- ho de posar- ho en marxa. Que es el que realmente el va motivar amb ell. Aquest era un del exemplars que cito, de la potencilaitat que te el tbl, en l'apranantatge. Era un noi que que fins a quart d'ecarrera, havia anat treientse el cursos, pero d'aquella manera, anava fent, i va arribar amb noslatres i va començar a treure atricules d'honor, de les altres assignatures, no de les nostres. La nostre li va servir com a motor, impulsor de motivación que va descobrir que això del dret servia d'alguna cosa, va dir, si en aquest assignatura vaig treure matricula, en les altres també.

A l'any següent, els practicums, no esta programat així, pero els alumnes s'agafe les assignatures optatives per l'últim any, i el van agafar en un practicum com a becari, en un desptax molt conegut, i van quedar encantats, mai habien tingut un becari com aquest. Ell els hi va dir que no es volia quedar, i van tenir uan decepcio. Ell es volia dedicar ala docència i que si tenia possibilitats treballaria en docencia. Ja sa incorporat amb noslatres.

Això es una mica la caracteritzacio d'aquest canvi.

d- ja has explicat una mica com va neixer, el perquè, els objectius que t'havies plantejat, un objectiu teu, les caracteritiques d'aquest canvi, l'abast i l'aprofundiment d'aquest canvi, has explicat també aquets feina col·laborativa del despratment que esteu fent ara

r- ens ha portat molta feina, en aquets sentit, perquè jo inicialmente vaig dissenyar aquest porolemes, després hem anat canviant i elaborant un estil narratiu, fent una hhistoria, un culebron. Ja no seguim la sistemática original de mercantil 1 2 i 3 , sino que el que fem es el desenvolupar la vida de l'empresa desde que neix fins que mor, la vida d'una empresa, i les coses que van passant són fets cotidinas, que es viuen, la opa, que ells han sentit o han vist d'alguna manera. I per fer tot això doncs, i per fixar els objectius, fem reunions, i ens distribuim la feina, presentem casos, els discutim, els corregim, jo faig la feian de coerció, la tasca més experta, algun també l'he redactat jo, pero la majoria els hem redactat entre tots, posem en comú, discutim, els objectius de cada cas, si sa de perfilar més, com els col·loquem, si necessitem mes temps per un cas, les tasques que els hi fem fer. Noslatres com que no tenim seminaris d'activitats paralelamente, els hi fem fer tasques, doncs ara s'ha de redactar una demanda, ara farem una petita simulacio, uns defansaran el cas, i els altres nosque. Internamente treballen, perquè ho assignem com a tasca que faran.

d- tu diries que aquest canvi que has fet desde aquest any està ja consolidat aquí en el teu departament?

r- aquí en el departamento jo crec q si, osigui ara hi ha professors que, l'índex que pot indicar això es que hi ha professors que no estarien disposats ara a fer cursos convencionals, i que n'hi haque els han Arafat per cumplir amb la docencia, que fan cursos conevcionals, als que els hi costa terribalmet adaptar-se a l'estructura de la classe magistral, i dintre la classe els hi fan fer coses que no...

d. ara ha estat curios, que he arribat dora i he sortit un moent, i hi havia una classe magistral, i no hi havia cap alumne que espigues mirant al professor, m'ha cridat l'atencio perquè ara ja fa molt temps que no vaig a classes magistarls no, un escribia, l'altre miraba al telefon, l'altre noseque, i dic, deuen estar sols, i nono, he vist que hi havia una professora, i si si, és ben be el que passava abans amb noslatres.

d- Buneo, jo penso que també amb això ja ha quedat clar, quines son les fases que has seguit, tot el procés. Com s'ha difos? Heu difos tot aquest canvi?i aquí?

r- la primera cosa que vem fer, és allo que t'eh explicat que vem fer una presencio aquí, amb els professors que van venir alumnes, que tots van ser interrogats per el vicepresident del la divisio d'aquell moemnt, i com que estavem tots molt entusiasmats, tots ho veien molt positiu, deien volsatres creeu que tottes les assignatures es poden fer aixi, i deiem totes, totes totes. Pero bueno aixo sera molta feina, com a pla d'estudis. Els professors que van assitir que eren d'altres departaments hi havia alguns molt entusistes, pero eren joves, que tampoc no repercutien gaire, desde el seu departamento, estan sotmesos a la jerarquia, per aixo no repercutiesen gaire. Apart d'aixo el que hem fet són moltisimes presentacions que les hem fet per el nostre compte, mai hem tingut un interes directe de dir, anem a buscar de difondre, sino que si ens ho han demnat, hi hem anat.

Un de les primeres vegades, va ser on ens vem coneixer, a castello, perque la carmen visacrho va venir aquí en el taller del peter gahorls, i ens va presntar ala maria. Ja el peter me naba parlat. Et presentare a la maria, que es de Madrid, i tal. I jo vaog dir..de madrd, i tal, no la vaog tenri massa present, i llavors va venir aquí, i a sobre parlava en catala, i em va explcar que venia de benicarlo i mira vaig pensar ja es una altre cosa aixo. Ella em va convidar a anar a Castelló quan ella portava la Redo, i li vaig explicar una mica. I en altres actes dels Ices, la politecnica. Primer va ser un acte q jo vaig assitir com a oient. En la segeunt vegada que ho va fer ja ens van convidar. Ha Sicut una mica una cadena de coses instiutcuionals, de ICES i aixo, coneixer la nostre experiencia doncs ha esta interessant, el nostre ICE tmbe, i del invernon i aixo, i a partir d'aquí m'he passejat per totes, bueno gairebe totes les universitats, m'hen falten poques, per anar. Hi. Les andaluces no he anat. Alemria anira enviant linvernon.

He estat a acsetllo per l'ice, alacant he anat dues vegades, a valencia tambe, a las balears tambe hi he anat, a canarias hem van tornara conivadr, i els hi vaig dir que jo parlar de institucionals no. I santiago, Oviedo, san sebastian, la rioja, Zaragoza, salamanca, Valladolid. Difusio molta, i les coses que hem escrit.

d- les persones que han intervingut en aquest difusio, o en aquest proces, han estat els impulsors?o nomes tu, o hi ha participat ja més gent?

r- Som un grup d'innovacio docent consolidat, i no som només de dret mercantil, sino que hi ha professors tambe d'altres departaments, i d'altres universitats. A la Rovira Virgili, hi ha una professora, amiga meva, que ho està fent, amb alumnes que són de publicitat. A partir d'aquí ha nescut una serie de gent que fem coses.

d- tu com a directiu que has format aquest canvi, jo diria que se't pot considerar tnat com a promotor del canvi, coma difusor, i evaluador també d'aquest canvi? Heu evaluat d'alguna manera aquest canvi? De manera formal?

r- Hem evaluat de manera formal, com t'he explicat abans, amb uan fase inicial. Jo ara estava pensant de fer una nova evaluacio, ara que tenim la cosa mes consolidada, mes organitzada, mes pensada.

d- comentavem aixo, de l'evaluació que em comentaves, heu fet una primera evaluacio i que ara us esteu plantejant de fer una altre evaluació. M'has comentat també que l'evaluació del professorat va passar per aquest primera frmació teva i després aquets cursos que heu fet...

r- també llavors, alguns dels professors més joves, també van assitir en aquest postgrau de formació. Diferents professors van anar passat per aquest postgrau de formació, del DOE. Ara ja prácticamente el fem nosaltres. Inclús amb un master que tenim, hi ha una assignatura que es

diu "metadologia" . M'interessa tenir aquest assignatura per fer metadologia docent, apart de la de recerca. M'interessa fen-se ensinistar una mica en temes de ABP. Els credits tenen dos parts, una part practica i una part teorica, i una de formació, propiamente com a tutor, i una part hauran de fer de tutor de debó en un curs real.

d- Bueno entreriem una mica ara, en aquest bloc dels impactes i les millores. De manera general, ja m'has comentat que està generalitzat entre tota la gent del departament...

r- el que passa es que hi ha dos lineas eh,. Jo no he pretes convencer als inconvecibles. Que fassin el que vulguin.

d- vol dir, que d'una manera voluntaria no? M'has comentat allò del treball col. Laboratiu que vas fent. Com calificaries el grau d'acceptació de la gent que està implicada en aquest canvi?

r- jo penso que és molt elevat, la gent esta molt implicada, i jo tambe ho he promocionat una mica amb aquesta tasca de difusió que he fet, que fem tallers per tot arreu, doncs que no només hi vaig jo, apart de que no donu a l'abast, m'interessa també que es coneguïn els altres que treballen a l'equip, i que ho fan tant be com jo, o millor, i que a vegades per questions de genere, moltes vegades segons com son els sistemes... per aquesta mateixa raó, ella intenta posar coses més conflictives. El genere i te alguna cosa a avuere. Penso que el grau d'implicació és elevat. Fins i tot aquets que per raons X, es veuen obliggats a fer un grup d'aquets convencionals, que no si sent comode.

d- tu creus que altres efectes que hagi pogut produir aquest canvi, hagin estat provocats per l'actitud del professorat? que vull dir, doncs si aquest professorat està més motivat per la formació de professorat, o no? El professorat que treballa en aquesta metadologia, està més motivat?

r- jo penso que si, el que passa es que jo penso que és un tema una mica personal. Perque n'hi ha que més que altres. N'hi ha que si, que són molt conscients de l'aspecte i la importancia que té la formació, i d'altres que van una mica a la linea classica de que ho sabem tot ja i no necessitem més no. Ja ho hem vist, ja ho hem après. Es molt en aquest linea. Jo penso que va una mica a persones.

d- i a nivell de l'institució aquest canvi a produït algun efecte?

r- a nivell de consituació, no ho se. Jo sóc molt pessimista, però a vegades refelxionant, allò amb una mica de serenor, a vegades penses, nose, potser m'estic enganyant no, però vull create que algun impacte ha tngut. Al prinicipi hem tingut tres fases. Una primera fase que hi ha hagut un altre equip de govern, amb la degana que era una companya del departament, i un secretari i un vicedegà que llabors em van dir, podriem fer un projecte de facultat. Un canvi d'equip de ganal, i va venir un nou equip, en aquest nou equip, vaig parlar amb ells, i em van dir jo no t'aseguro res, però intentau. Ho vaig tornar a presentar i em van dir q no. De paraula, ni per escrit. Vaig haber de ser jo qui anes darrera per preguntar que habia passat. Em van dir que això era una cosa q no podia ser, que potser a mercantil si, pero a la facultat no. Em va desanimar molt. En aquest momento vaig percebre que hi habia resistencias, per part del dega, manifestes, i es veu que hi ha una part del professorat que hem tenen mania, nose perque. Fa poc relativamente, el cap d'estudis, vaig anar a parlar amb ell perque no el conexita, que ara ja no hi es, esta a l'equip de govern de l'universitat. El vaig anar a aveure perque jo la distribució d'hores que ens posava, no ens anava be. I li vaig dir, om que a tu t'es igual, jo me l'es distribueixo. Em va dir jo amb la gent q treballa no tinc problemas, jo amb qui tinc problemas es amb la gent que no treballa. Jo nose com et tenen tanta mania, si estas tot e dia treballant.

Ara ha canviat el cap d'estudis, es una noia, la marta, que aquesta doncs es veu que va comentar: nose si podriem posar una linea paralela de pbl, desde l'incici, i tal. Al menys ara a nivell institucional hi ha una persona que es sensible, amb ideas preconcebudes per això. Una desconfianza perque deconfien en els alumnes.

d- les residencies aquetes les has viscut més a nivell institucional no?però i altres?

r- hi ha nivell personal. Jo he convidat a copanys a que vinguessin a veurela, i no han vingut. Els he convidat expressament. Ho he fet un parell de vegades, ho volia fer de forma més continuada, però em vaig desanimar i no ho he fet. Si no els interessa doncs que no vinguin.

d- i entre la gent del departament també has detectat resistència?

r- no entre la gent del departament no. N'hi ha algun que no s'hi ha sumat, però bueno que l'hem incorporat a l'equip d'investigació, i totes les activitats. Em falta temps,jo crec que si tingues una mica més de recolzament, el podriem arribar a incorporar. El departamento és molt gran eh. Hi ha 100 professors. 50 a mercantil. D'aquetes 50 de mercantil hi ha diferents meteries, pero tambe, com que hi ha molts alumnes són diferents grups.

d- Amb tots els grup feu abp?

r- nomes amb els grups que el professorat està convençut.

d- seria una mostra molt gran, un percentatge molt gran?

r- de professors debem ser uns 10. Una Cinquena part del departament de mercantil. I d'estudiants que gestionem en total uns 60 alumnes. També una Cinquera part dels estudiants. Si contem els de ITM, són més. Aquetes són uns 90. Fan una MENA de abp, amb el tutor a l'aula que va passejant.

d- quina ideologia o valors creus que són més freqüents entre els docents que utilitzen l'abp? Com caracteritzaries aquetes persones que promouen aquest canvi? Et sembla que pot servir com un tret identitari el teu centre? I si també ixo afavoreix al setiment de pertinença del professorat?

r- No, això si. La última segur,és una mica com una secte això eh. A vegades ens un dicen. Això es igual. Amb això no hi ha dubte. La qüestió del professorat, dels valors, jo penso que una cosa que els podria identificar, és que són, o jo els veig, nose si ells s'hi consideren, jo els veig més professionals de la docència. Es prenen més la docència com a professio, no tots, eh, perque es clar aquí tenim diferent tipus de professors, a temps complert, i a temps parcial, els que són a temps complert, no hi ha dubte,aquets tenen una inclinació de considerar la sev afeina com una tasca professional. Els que són professors a temps parcial,també, però menys, perquè hi dediquen menys temps, i al dedicaria menys temps, doncs no veuen com a molt relevant que si un tio no va a classe no passa res,. Passa molt, no?i això no ho acaban de ser consients. Si que h'osón, però busquen maneres perque l'estudiant no quedin penjats. Però no acaben de ser el tot conscients. I una de els coses que jo penso que si que el spot identificar una mica, és aquesta mateixa idea, de comprimís amb els alumnes, però extrapolat en a la professió i a la societat. En el sentit de dir, la formació que reb l'alumen ha de ser més orientada a l'activitat professional, tota la nostre tasca ha d'anar presidida per un ideari, diguem-ne de profesionalització, amb una identificació amb el que són els valors de la professio, amb el comprimís professional, el que és la pràctica, i després també amb la societat. Amb la ide de que la professio és un servei públic, i que alguna cosa hi té a veure l' professio amb la societat. Això de forma molt abstracte. I també amb la seguretat de que tothom és igual. A vegades verbalicen coses com si això és PBL o això no es pbl.

d- ja per acabar, amb el tema del finançament. Tu creus que el pressupost assignat per als centres per promoure aquest canvi o implicar-lo amb comparació als beneficis ha estat bé?

r- no. No perquè el centre no m'ha assignat ni un duro. M'ha ajudat. En la primera fase, el taller aquest que vem fer, aquest ens van cobrar. Jo m'he passejat per molts llocs, a preu de puta, i ells no. Ens va costar nose quants mils deuros portar aquest home aquí. Jo tenia un projecte i jo vaog dir, una part ho pagarem noslatres, però comq ue això ho fem a la facultat i nose que, i la facultat va posar lastre mitat. La mitat el departament i la mitat la facultat. Em sembla que aquest cop ha estt la unica vegada.

d. podriem dir que aquestes fonts són tan internes com externes?son escases?

r- si són externes, perquè són projectes, i son escases. Per pagar un becari. Els becaris que poguem pagar són estudiants, que cobren 400 euros al mes. Si no són estudiants, no hi ha ningú que t'ho accepti, un llicenciat no, ara un estudiant, si. I ens fan aquestes coses. Apart d'això no hi ha res més.

d- moltes gràcies.

A N E X O X I I

Dret Mercantil. 4FG1

Dolors Bernabeu (DB). Gràcies per col·laborar en el treball de recerca. És un treball, un estudi comparatiu de les quatre universitats catalanes que han fet un canvi en l'aprenentatge basat en problemes. Aleshores els casos són vosaltres, la politècnica, la facultat de telecomunicacions, de la Pompeu Fabra la facultat de ciències de la salut i de la vida i en el nostre cas, ja sabeu que nosaltres hem fet un canvi total, tenim tot el currículum integrat per competències i objectius, no tenim cap classe magistral i tot ho treballem amb l'ADT.

Conèixer aleshores una mica l'opinió del propulsor del canvi i dels professors implicats. Ja li vaig fer l'entrevista al Toni Font que va explicar com a impulsor o promotor i ara, doncs, els professors que esteu implicats

El guió és aquest, el podem seguir per ser més ordenats o podem anar parlant i discutint els aspectes que...

Home 1 (H1). Aquí els professors són tres i el (1:46) s'ha incorporat ara i havia estat estudiant

Home 2 (H2). Vinc de Tarragona i hem fet...

H1. I la Ginebra també havia estat estudiant, havia estat becaria ja ha acabat la carrera (2:15- 2:24, inintel·ligible). Aquí hi havia gent diferent, també homes i dones.

DB. Si que hi han dones! Esta bé perquè també es conèixer diferents visions i conèixer la cultura innovadora que és el tema que més m'interessa. Ho havia organitzat tot en sis apartats, la caracterització del canvi, en Toni ja ha donat la seva visió però també, des del punt de vista dels agents implicats.

(Entra una nova persona)

Dona 1. Estàvem parlant de tu.

D. Estàvem explicant que es tracta d'un estudi entre les quatre universitats catalanes pel tema de la cultura innovadora a les universitats, concretament centrat en els estudis que han implantat l'aprenentatge basat en problemes com la totalitat o en una part o... El guió pretén recollir dades d'aquestes sis dimensions de la caracterització del canvi, de les estratègies que s'han utilitzat, l'impacte i la millora que aporten, els valors i principis d'aquest canvi, i les resistències i obstacles i el finançament. Bàsicament, aquestes serien les dimensions que ja codificaré i ja us faré saber els resultats. Conèixer per una part la visió dels impulsors o dels promotors que ja vaig entrevistar el Toni però també l'opinió dels agents implicats en aquest canvi. Vosaltres que l'heu rebut, que el coneixeu, conèixer també quines són les percepcions que és el que m'interessa del grup de discussió, les percepcions de les persones implicades en aquest canvi. Doncs ara si voleu, podem començar, en el com penseu vosaltres que sorgeix i

perquè, si era un objectiu de la direcció del departament o... Com penseu que sorgeix aquest canvi? I per què?

Dona 1. Jo penso que sorgeix perquè ell (Toni) comença a funcionar i va estirant a la gent que pensa que pot interessar-li però, com a mínim, des del meu punt de vista, no hi havia cap plantejament teòric.

Dona 2. És un plantejament que va anar sorgint sobre la marxa, no?

Dona 3. Jo no ho crec així, jo quan ho vaig conèixer estava fent el doctorat, la tesi i el doctor em va dir... "escolta, si vens aquí hauràs d'enlloc de fer classes magistrals, nosaltres fem servir un altre mètode més interessant pels alumnes, comprovat que aprenen més i amb més interacció. Vine a veure com ho faig jo i a veure que et sembla". Vaig anar i vaig pensar "home, millor que anar allà i explicar una historieta i que els alumnes es quedin amb la boca oberta, doncs millor que sigui una cosa més dinàmica". Aquí crec jo que va sorgir. Les seves inquietuds, les sap ell.

DB. Són les vostres percepcions de la situació

D3. Sí, el canvi comença per la percepció de que s'havia de canviar una mica, no?

Home 2. Jo vinc de la Branca de dret i és la única que s'ha fet mitjançant TLL i com sorgeix, doncs també, en la línia del que s'ha comentat, com a idea treballada pel Dr. Font i arrel d'això hi han altres assignatures que comencen a fer aquest sistema però quan jo ho vaig fer com alumne, l'única que existia era aquesta, bé com a mínim que era coneguda.

DB. Amb això ja quedaria una mica explicat. Bé, vosaltres sabeu que això ha estat una innovació i com a part de la innovació quines estratègies s'han emprat per informar d'aquesta innovació o quin estat el procés de difusió. Si vosaltres hi heu participat o si s'ha implicat a altre gent, amb càrrecs més intermitjos (coordinadors, caps de departament, coordinadors de cursos, etc.) i quines repercussions inconscients han tingut els implicats en aquesta difusió si és que n'hi ha hagut

H3. Jo cec que ha estat marketing directe, aquí. Trobar-te al passadís amb un ordinador i dir-te. "Vine cap aquí". Jo la primera vegada que vaig sentir a parlar, va ser així. Vaig veure el meu coordinador amb un ordinador parlant d'això i vaig preguntar, després va haver-hi una reunió però al principi la intervenció dels coordinadors de departament va ser ...

D1. El que passa és que després van fer algun taller en el que va venir en Peter Rojo i va venir gent d'altres departaments i... A nivell internacional em sembla que no hem convençut mai ningú. Amb en Lluís però, clar, també és un de sol.

D2. Amb això de la promoció, de fet, en Joan te tota la raó, es va començar a mostrar als alumnes d'aquesta manera i després nosaltres amb el propi grup, que encara no érem ni grup consolidat, si que ens vam posar un organigrama d'organització, de seminaris interns que cridàvem a tothom que volgués venir dels professors de la casa i aquí van anar venint però van venir per alguna cosa. Va anar així en aquests anys.

D3. Jo m'ho vaig trobar perquè estava cansada de les classes magistrals, a mi m'anaven molt malament les classes magistrals i em vaig trobar una amiga que em va dir que hi havia simulacions de dret mercantil i vaig deixar passar un any per a fer mercantil i apuntar-me a mercantil de PBL i vaig acabar amb ells i molt bé i després quan he fet de tutora et trobes que els propis alumnes que han fet aquest sistema després busquen assignatures que estiguin donades amb aquest mateix sistema i les optatives se les agafen, els consumidors de PBL, en mercantil, s'agafen el practicum III que es mercantil amb execució de documents mercantils en PBL. Són els propis que ho han provat i ho han vist que els hi diuen als seus companys "escolta que això no te res a veure" Això els hi ha passat als consumidors que la mateixa assignatura a la mateixa hora donada amb PBL i donada amb magistral han tingut desertització de l'alumnat per les PBL.

H1. Amb els alumnes el millor que ha funcionat ha estat el boca-orella. Sempre, sempre. Jo hi vaig entrar perquè hi havia una persona que em va comentar que ja ho havia fet i que estava molt bé. A més, també estava una mica cansat de les classes magistrals. I vaig entrar una mica de casualitat perquè no em tocava per grup i vaig tenir un "chanchullo" de canvi de grup. I és això el que funciona. Ara ja és més conegut però al principi no ho era.

D1. I institucionalment no hi havia cap tipus de suport

D2. Ni n'hi havia ni n'hi ha.

D1. Tampoc volia ser tan dura. Primer es va crear la lliga d'estudiants, després ja vam desaparèixer de la lliga d'estudiants. Bé, una historia en la que sembla que tothom passa el mateix, tot i que no és així.

D3. Els alumnes a qualsevol metodologia que no sigui estrictament la classe magistral li diuen PBL.

H1. A alguna cosa que es diferent a lo normal li diuen PBL perquè és el primer que van fer diferent. S'utilitza de forma genèrica.

D1. S'utilitza com a contra de les classes magistrals

DB. Esteu comentant més la difusió cap els estudiants...i la difusió cap als propis docents de la facultat? Seria oral, o per escrits o per la revista de la facultat...

D1. Es fan seminaris, reunió un cop al mes. Anàvem tractant temes de grups, carpetes, l'avaluació... Diferents temes

D1. I els professors que estaven interessats en fer coses noves, els hi enviàvem un e-mail i aleshores posàvem, no sé, a quinze professors apart en un altre grup.

H1. De tan en tan, a més, es fan cursets sobre PBL, amb I'IFEX.

H2. Ara la setmana vinent anem a Tarragona a fer un taller. Bé jo ara n'estic tip de fer-ne però vull dir que hem anat fent moltes coses però tampoc hem fet nosaltres la promoció. ÉS a partir de que hem començat a conèixer'ns, que ens criden a fer seminaris. Però nosaltres promoció, promoció, no n'hem fer cap.

DB. Doncs ara ja us ho podeu platejar, ara que hi hala l'excusa amb Bolonia és l'oportunitat

Tots. Uf, uf, uf. No

H1. El que si hem fet és presentar comunicacions i així. En el **SIRUNI**. Això sempre, hem anat participant.

DB. En quant a l'impacte i les millores d'utilitzar aquesta metodologia. Quins beneficis penseu que això li pot aportar als centres.

D1. De moment com una gota d'aigua al desert, de beneficis al centre no sé que aporta, sinó ens fan més cas... De moment de beneficis no sé si n'aporta perquè de moment no ens fan massa cas.

D2. De beneficis indirectes si que n'hi han, des del moment que han donat dos premis a la qualitat docent en aquest grup d'innovació docent, un al grup i l'altre al DR. Font aquest any trobo que beneficia al centre indirectament

D3. Però molt indirectament perquè d'això la gent no se n'entera. Es publica a la pàgina web de la facultat o a la pàgina web de la universitat de barcelona. Qui es vulgui assabentar bé, s'assabentarà, qui no, no.

DB. Penseu que això és un prestigi per a la facultat de dret, el que s'hagin rebut aquests premis. Si és una facultat que te un cert reconeixement segurament també pot ser més atractiva pels estudiants o per altres docents que vulguin funcions d'aquesta facultat i no d'una altra.

H1. No arriba. La meva experiència personal puc dir que arriba a alguns despatxos, en concret un que hi ha aquí a la vora que a mi em van comentar si feiem assignatures per sistema de PBL, aquí a barcelona. Perquè ells tenien el coneixement de qui feia mercantil amb aquest sistema estava molt més preparada que el qui ho feia amb el sistema antic. O sigui, que ja començava a arribar una miqueta. I en aquest cas, no tenia res a veure amb la comunitat i coneixia el sistema i tenia referències que qui havia treballat amb aquest sistema estava més preparada.

D1. A més, en aquest cas, hi havia una persona al despatx que havia fet alguna assignatura amb aquest sistema, en els inicis de l'ADP, que tampoc era com dir superfantàstic però ja tenien alguna referència d'algú que treballava a dintre.

H1. Jo crec que beneficis a mig o llarg termini si que en pot tenir.

D1. Però te raó el Joan quan diu que això no arriba perquè tampoc els estudiants alhora d'escollir una carrera i dir me'n vaig a la UB o a l'Autònoma no es preocupen per saber com es fan les (inintel·ligible). No els interessa per tan, pot aportar molts beneficis però al final acabaran a la universitat que li caigui més a prop de casa o la que ell cregui que per ell...

H1. L'ideal seria que al escollir universitat també es tingués en compte això el sistema docent, quina metodologia es fa servir.

DB. De totes maneres, els meus estudiants, més d'un si que ha verbalitzat que ells van triar la nostra escola per la metodologia.

D1. Perquè clar, la vostra escola és tothom qui fa servir la metodologia.

D2. Aquí encara és algunes assignatures. A vegades, hi ha gent que es matricula a dret que ni saben que hi ha una cosa que es diu PNL no és sinó cap a l final, en algunes assignatures que...

D3. A primer els hi comencen a passar vídeos del que es el PBL.

H1. Ho vaig passar jo.

DB. És a dir, que allà també heu fet difusió

D1. El problema és potser el que dèiem, és una assignatura i no se fins a quin punt...

Tots. Inintel·ligible. Fins al final dels estudis...

D1. Un això, no els condicions per

H1. Ara hi havia la Marta que no sé a qui s'ho va comentar a la Cristina.

D1. JO estic en el consell d'estudis i no li he sentit dir mai res que anés en aquest sentit. Això no vol dir que algun dia ho digui... però de moment. DE fet hi ha com dues branques, dos itineraris.

H1. Un itinerari diguem-ne tradicional i un itinerari amb ADP, a tota la carrera. Oi que va comentar-ho?

D1. De fet ell ho havia proposat. Tu de fet, fa anys que ho vas dir, això, no?

H1. Sí! Com dos o tres. La primera vegada que ho vaig proposar, la degana era la Dra. Gispert, és a dir, que fa més de vuit anys. Hi havia el Saura de becari i em van dir "fes un projecte...". Va ser que va canviar, van canviar i va venir l'Aparicio i aleshores va quedar allò congelat. Aleshores va ser quan va venir el Bauhaus

D1. Allò va passar el 2003... o al desembre del 2000

H1. Però inicialment hi havia el Saura de secretari i, no sé qui més hi havia

D1. EL Saura era el secretari i la vicedegana l'Ester perquè aleshores no hi havia ni...

H1. O potser era al principi de l'Aparicio, el mandat de l'Aparicio, no m'enrecordo exactament. Després ho vaig tornar a reproduir, en el segon mandat, perquè el Max m'ho va dir. Ho vaig tornar a presentar i em van dir que no.

DB. A veure si ara plantegen aquestes dues línies que dieu. En quant els beneficis pels docents creieu que treballant aquesta metodologia aporta algun benefici en els docents?

D1. Potser si es fa un seguiment de l'estudiant pots percebre millor si les coses s'entenen o no s'entenen

DB. Dona més feina?

H1. Sí. No ho sé, d'una altra manera

D1. Una feina diferent, crec jo.

H2. Dona una relació amb els alumnes que... les dues coses van molt unides. Aquesta interacció fa que sigui més agraïda la feina.

D2. I després no es tan avorrit perquè quan portes 25 anys explicant el mateix, és un avorriment total. Si tu t'avorreixes, els alumnes estan espessos perquè clar!

H1. Això també et demostra perquè sorgeix això, entre d'altres coses.

D2. Així la classe sempre és diferent. Els alumnes intervenen, són persones diferents, les discussions es plantegen de formes diferents. De l'altra manera, tu pugues allà, engegues el rotllo i com a molt hi ha algú que pregunta alguna cosa que no ha entès. Com a molt! Amb sort! Això és un avorriment!

D3. Estic d'acord amb ells però en relació a la feina em de partir de la base que nosaltres dissenyem el curs, fem els problemes, intentem dominar l'àmbit tecnològic. Clar, són moltes coses que abans el professor no...

D2. Clar vosaltres no heu fet classes tradicionals

D3. No

D2. Les classes tradicionals donen molta feina

H1. Sí, jo he fet un any.

D3. Bé jo vaig donar classe un any a la Pompeu. Molta feina, molta feina però diferent.

H1. Si, jo a les últimes ja anava molt cansat.

D1. Aquí corregeixes molt però allà, quan et toca corregir... són cent persones que diuen sempre el mateix

H1. El sistema de valoracions és molt millor. L'experiència (...) és que vaig haver de pujar la nota perquè més del 50% de les persones em van suspendre. S'ho juguen tot a un examen i...

D1. El més curiós de tot és que la gent que no ho fa diu que a vosaltres se us apunta molta gent perquè aprova tothom. Tu dius: "escolta, perdona, aprova tothom però tu els estàs tot el curs al damunt. Tu al cap de quinze dies ja saps com va allò i els hi dius per a qui sí o per a qui no. Clar que hi ha menys fracàs però entre cometes hi ha trampa aquí perquè tu els estàs perseguint tot el dia

D2. Aprenentatge i avaluació continuada setmana a setmana i el que suspèn és perquè no ha vingut. Els hi has dit directament "ves en un altre grup que aquí no fas res"

DB. Pels estudiants quins beneficis creieu que els arriba? Quines millores heu notat?

D1. Per mi tot, tot. Jo ho he dit mil vegades i el meu expedient està per a qui vulgui veure-ho. Jo era alumna de suspesos i aprovats amb cinc i al setembre i vaig passar a PBL i no només en mercantil. Sinó a totes les altres vaig començar a treure matrícules i excel·lents, al juny. A mi, realment, em va canviar tot el meu patró d'estudiant, tota la meva forma d'estudiar. Les assignatures no les fèiem per empollar, feia mapes conceptuals, esquemes, era totalment diferent. Arrel d'estudiar PBL mercantil. Després, et posa en una situació real, de la vida, és a dir, marca problemes que no són de laboratori, són problemes que tu vas demà al despatx i te'ls trobes i et toquen companys que són paràsits i espavila'ls tu perquè el teu jefe no et vindrà i et dirà... Que amb això si que els estudiants són una mica comodones, quan parlo amb la tutora trobo que tinc nens de 25 i 26 anys que venen i em diuen: "a es que aquest no em treballa, treballa fora i no em treballa" i jo penso: "a et trobes en el teu equip de feina i tens un que no treballa aniràs al jefe a dir-li que tal no treballa", potser en un punt extrem però si fa una setmana, no. Intentaràs... Amb això jo crec que els estudiants sí que tenen una mica de comodones. Es molta feina, es això però bueno i el tema dels companys paràsits. Però si saps saltar tots aquests obstacles, és tracta d'un mètode que crec que s'hauria d'aplicar des de primer de carrera. L'única desavantatge que trobo és que es repeteixen continguts amb d'altres assignatures, és a dir, jo a mercantil vaig veure processal fins i tot, en alguns casos, penal. Arribes a processal i t'ho has de tornar a estudiar. Que suposadament ja t'ho saps però t'has de tornar a examinar d'aquella matèria que tu ja tenies.

H1. Però al principi, l'aprenentatge basat en problemes com es basa en un problema ha de ser multidisciplinar i més en el cas del dret. Jo el que sí que vaig trobar, el més important de tot és que vaig començar a interpretar el dret amb aquest sistema i aleshores estudiava 20, 40, 50 temes els empollaves i anaves allà a buidar però no et donava temps a interpretar el dret a saber dret i amb això sí que vaig començar a fer-ho i la conseqüència va ser aquesta que diu la Ginebra que no saps com però l'estudies de forma diferent i les notes es disparen però no perquè estudies més, estudies el mateix que estudiaves abans o menys

D1. Jo estudiava menys hores.

H1. Jo crec que també és a quart i cinquè i aquí ja portes quatre o cinc anys de carrera i això també ha d'influir una mica. Però si és cert que notes un canvi radical en la teva ment que s'estructura de forma diferent i comences a estudiar interpretant i entenent les coses i és diferent.

D1. Aquests problemes són relativament interdisciplinars perquè de fet no ho són massa.

H1. Aquí també hi ha la llibertat de cada alumne, quina conseqüència fiscal tindria aquest fet. El que vulguis investigar de cada cas. Entra cada alumne fins on vulgui anar, arribar.

D1. Les simulacions també són boníssimes. HI han companys meus que han anat a sala i han sortit fatal, no han fet cap simulació abans. És algú inconcebible que una facultat de dret no tingui un programa de simulacions,

ja com a simulacions. Que cada assignatura faci pràctiques que són de paper, jo no ho entenc. Oi que el metge abans d'operar haurà de fer practiques, fins i tot quan comencen a operar hi ha darrera un metge que va mirant. Doncs aquí s'hauria de fer més o menys el mateix, no el mateix perquè no es podria però si més o menys.

D2. Això que dèieu de les simulacions em ve al cap la Universitat del País Basc que te una sala d'edictes dintre de la facultat i esta molt bé perquè fan simulacions de judicis allà però es que ells tenen una sala de vistes tal qual i vaig dir "ostres". I no fan a, b, c. Ara comencen a fer a, b, c o cas o...

H1. Això són els resultats dels impactes, de que parlaves. Hem anat a Sant Sebastià i hem trobat a gent que ja està fent coses

D2. Estant fent coses, ens van demanar que corregíssim problemes, volien fer un practicum, vam agafar alumnes en practiques. Molt bé, molt bé.

D3. Hi ha un que es brutal, et donen la possibilitat de fer-lo extern. Tens la possibilitat, si vols, de fer-lo extern. Sinó has de fer un dictamen sobre un treball i tampoc et diuen com fer el dictamen.

D1. Et diuen dictamen i es un treball com els que hem fet tota la vida.

H1. I això tenen la gosadia de preguntar-ho en públic. I aquests treballs que fa l'alumnat, ens els hem de llegir? Ho juro!

D1. No m'ho puc creure!

DB. I aleshores, sinó, perquè serveixen?

D1. Com els has de valorar?

Tots. A pes, pel número de fulls, etc.

DB. Seguiu. Entrariem en el bloc dels valors o els principis del canvi. Quins valors creus que presenten les persones que han promogut el canvi? Tenim el Dr. Font que ha sigut el promotor d'aquest canvi. I és considerat com una millora per la Universitat o es considera que són qüestions personals? Quina és la vostra percepció?

H1. Jo opinaré però primer que opinin ells.

D1. Es que això no entenc ben bé aquesta pregunta

DB. Penseu que de les persones que han promogut aquest canvi, tenen un valors o uns principis determinats. Són unes persones diferents i valoren altres aspectes.

D1. Valoren la capacitat d'un alumne pel seu currículum. De fet, quan vaig demanar la beca tenia una mitjana d'aprovat i em van agafar, quan hi ha molts altres professors que o tens mitjana de notable o excel·lent o ni et miren. Valoren altres actituds en els alumnes. Valoren que siguin espavilats. Ell el que busca no és tan les notes sinó les actituds que són les que desperten (inintel·ligible) després.

D2. No tan buscar sinó treure el que hi ha en l'alumne

H1. El que diu la Ginebra és prou significatiu més del que jo pensava quan la vaig contractar com a becària. La Ginebra va tenir rebuig del departament com a becària. Quan jo em vaig assabentar que no l'havien agafat jo la vaig trucar per telèfon i li vaig dir que veia que tenia interès per fer de becària perquè, clar, sinó no s'hagués presentat, hi havia una possibilitat de fer-te un contracte de becària. I ella va dir: "sí, sí". Però jo li vaig dir: " a mi m'interesses tu" perquè jo l'havia vist participar amb uns companys, amb un grup i em vaig quedar amb ella, vaig dir aquesta nana m'agrada però jo no sabia res d'ella, ni quin currículum feia ni com es deia originàriament. Després quan han vist el resultat de la becària que teníem que era una bona noia, feia la feina i tal i la Ginebra que a més ha tingut un grau d'integració molt gran, que fa de tutora i tot.

Ginebra. Qui era la becària?

H1. La Marian. Era bona noia i feia la feina però justet. Feia la comparació i jo el que volia era una persona espavilada que fes les coses així i la vaig encertar. Em podria haver equivocat perquè això són coses d'impressió. Era a mi una mica el que em passava. A mi el currículum m'importa un pepino, tinc bones notes i tal però a mi m'interessa gent que... vaja les actituds: que estigui disposada a treballar, que faci la feina... les actituds i les aptituds. En el seu cas tenia habilitats amb coses d'informàtica que també m'interessava. M'ha ajudat moltíssim, vaja ha estat clau. Ha estat un suport bàsic. Fins ara sense comparació, és la millor becària que hem tingut

DB. Penseu que com a valors o com a principis de les persones que han promogut el canvi, són persones que estan més motivades per la docència, per la millora, per fer coses diferents. Que els hi atribuiríeu, en certa manera?

D1. Jo crec, potser, un alt grau d'implicació i que es preocupa per les coses i no es deixa portar pel que hi ha.

D2. Es preocupen per la matèria i perquè l'estudiant entengui la matèria

H1. Perquè aprengui.

D3. Jo crec que ell no es pren la docència com un tràmit que has d'acomplir perquè estas en la universitat, com deia (inintel·ligible)

H2. Això ho deia un professor de geologia però clar no és el cas.

D1. Sempre s'havia vist com el professor el centre de la classe i ells han aconseguit que l'alumne sigui el centre de la classe. Que tot giri al voltant de l'alumne no al voltant del professor, jo crec que es un dels valors principals

H1. Jo crec que el valor principal és la perspectiva de l'alumne més que la del professor. Destaca l'interès que es veu dintre del seu grup per l'alumne. Interessa l'alumne, interessa que realment l'alumne aprengui i s'adapti a aquest sistema que realment és beneficiós. Estan convençuts d'això i del que estan fent perquè ho comproven amb les conseqüències, quan l'alumne acaba l'assignatura. I aquest és el principal valor que destacaria. L'interès en

l'alumne i en aquest sistema perquè realment és més beneficiós que el teòric de sempre.

D2. A més, és un aspecte més intern a nivell de treball. Més la intel·ligència emocional que no pas el currículum. De fer, com diu el Dr. Font, que no hi han alumnes dolents, que cada alumne és un món i això et permet que sigui brillant, de que millori perquè hi ha moltes coses entre mig.

D3. Aquí, en aquesta facultat, contràriament a d'altres, els professors fan molta recerca i només estan a la universitat, aquí. La immensa majoria dels professors no es dediquen només a la docència, la immensa majoria són advocats. Jo no ho critico que a mi em sembla perfecte però per molts la classe és un tràmit que has d'acomplir i punt. S'ha acabat el tràmit i s'ha acabat la docència.

H. JO et podria confirmar que hi ha alguns que realment és un tràmit la classe perquè el que realment els agrada és tenir una targeta de la UB i poder dir que és professor i després treballar fora. Això passa, en alguns casos que jo conec personalment, ni molt menys la majoria. Socialment te un prestigi ser professor de la universitat. Jo ho vaig veure el primer dia de PBL que entraven tres o quatre persones entre elles (...) crec que també hi era i explicar l'aula sistemàtica, això dels paràsits i tal i vaig pensar que és això que m'estan explicant però bé, ja vaig veure alguna cosa diferent, alguna cosa que no era normal, la representació no era normal, que l'estructura que tu tenies de sempre s'estava desmuntant per alguna banda i a los hechos me remito

H3. Tu parles del reconeixement institucional?

DB. Vull dir si realment es considera una millora per la universitat o només és un capritxo personal

D1. Jo crec que hi ha que pensa que és un capritxo d'aquest boig

H3. L'actitud aquesta de la Marta, encara que sigui "sotoboche" podriem mirar a veure si ... En l'àmbit institucional de la universitat, potser de la facultat no tan, de la facultat hi ha diferents punts de vista, els que ho veuen molt malament perquè diuen que això és bolonia i bolonia és un mal que hem d'evitar.

H2. El valor és que ets proper a l'estudiant i en canvi a la classe magistral et fan separar molt, molt, molt i aleshores no hi ha connexió

H3. I de fet hi ha un grup que pensa així, que el que ha de fer el professor és fer les seves classes magistrals i limitar-se a la seva funció i ja està. Això és un grup que pensa així. I després hi ha un grup de gent més heterogènia que són els que manen, l'establishment, els qui controlen l'aparell del centre que tenen una actitud ambivalent, que no es mostren hostils radicalment però no veuen bé que la gent faci coses pel seu compte, tot hauria d'anar dintre del carro institucional perquè sinó no és res, no val, només val allò que fa el centre que fa la institució però tampoc és un rebuig frontal, és una mena de leïsser-faire però si no es fa és perquè no t'impliques amb la institució. I un altre nucli de gent que veuen que les simulacions són importants, ho veuen i volen també participar en coses. L'Eva i, l'amic nostre internacional, en Quim que també fan coses. Ho interpreten a la seva manera

D2. Jo conec gent que ha fet PBL amb ells i diuen que no es PBL.

H3. Perquè fa una interpretació autoritària. Jo vaig tenir una experiència de compartir la matèria amb aquests companys internacionals i per començar jo vaig acceptar que fossin dos professors a l'aula, un d'internacional i un de mercantil però aleshores no tenia gaire sentit perquè el que li deia al Quim era que era el que ell volia que aprenguessin els estudiants, quin eren els objectius d'internacional. A mi em dones la idea, jo em busco la informació i m'ocupo que els estudiants assoleixin aquests objectius. Ell em deia: "jo me'n enfio de tu" però em deia "els problemes fonamentals, si compleixen, sinó compleixen...". Vale molt bé però de la mateixa manera que jo confio en tu perquè tu no confies en mi. Aleshores vam trobar problemes mil, com justifico jo la decència d'ell, cinquanta mil històries de caire administratiu i altres que estan per allà. Van decidir que hi haguessin dos professors a l'aula, un d'internacional i un de mercantil però no va funcionar.

H2. El que passa és que ells no fan PBL segons el que nosaltres hem llegit i hem fet al màster, és una altra cosa.

DB. VA una mica en la línia del que comentàveu abans

H2. Hi ha alumnes que et diuen que fan PBL però en realitat tampoc fan PBL que aquests si que són els que s'apunten al carro dels valors que propugnen el grup d'en Font i aquest sistema. JO tinc un cosí que em diu que fa PBL en tres o quatre centres i li pregunto que fa i em diu pràctiques i tal i li dic: "Tu no fas PBL". ET sumes al carro perquè saps que queda bé perquè s'han rebut premis per l'esforç, per intentar millorar el sistema per això es diu: "Jo també faig PBL". És una marca, un logro

D1. JO també em vaig trobar a laboral, a la Pilar Ribas. I ella fa classes magistrals i algunes classes practiques però la classe magistral l'enfoca més PBL però el centre d'atenció el posa en l'alumne, i es motiva en l'alumne. Vull dir que tot i que siguin classes magistrals, es preocupen per l'alumne i pregunten a l'alumne que en pensen sobre el tema i després ella et dona la solució real parlant-ho amb els alumnes.

D2. Això potser és més dinàmica de grups, metodologia més activa

H2. Hi ha nivell d'institució de la universitat si que hi ha un cert reconeixement perquè quan hi hagut seminaris d'aquests institucionals pagats pel ministeri i que porta l'administració espanyola i tal, em van cridar per anar allà, amb gent que venien de moltes universitats. Ara quan hem tingut el robatori aquest, jo vaig escriure un correu als qui porten el nou pla de millora, el Cornet i li vaig dir: "escolta, no et puc enviar la memòria perquè ens ho han robat tot". I em diu: "no et preocupis, coneixem molt bé la vostra trajectòria". Es coneix perquè som pocs els que fem coses d'aquest tipus, quan necessiten tallers i coses d'aquest tipus, venen a buscar-te. Si que hi ha un cert reconeixement. El que no hi ha és un impuls, l'impuls institucionals no n'hi ha.

D1. És allò que existeixin però que no molestin, en aquesta casa

H2. Que no emprenyin, en aquesta casa. I a nivell d'universitat no et pensis que fan gaire cosa més. Et reconeixen, sí però... A les jornades aquelles que feia l'Ortín que es feien cada any al mes de juny o juliol sempre ens ha fet fer

a nosaltres de ponents i hi han sis en tota la universitat, em sembla que eren sis, com a màxim, o quatre. Sempre hem sigut nosaltres que hem estat allà en avaluació... en diferents temes sempre, sempre. És adir, que algun reconeixement sí que hi és. De fet si ens donen el premi, si l'assaig s'hagués oposat no ens l'hagueren donat. Això la primera vegada.

D1. La primera vegada va ser al 2003

H2. EL Jordi del consell social, el Camós, que em trucava i jo no em posava al telèfon. Em trucava per dir-me...

DB. Passem ja al tema de les resistències. Quines creieu que han estat les principals resistències? Per part de la universitat, per part del departament, per part de la facultat, si és que creieu que hi han hagut. Considereu que encara hi han resistències d'algun tipus, explícites o implícites, de quin tipus són? I que caracteritza a les persones que s'hi oposen? Perquè saben que teniu gent que s'hi oposa o que no ho veuclar i així. I com o qualifiqueu?

D2. Jo penso que a la facultat de dret, no només aquesta, són tremendament tradicionals perquè ara recordo que aquest setembre passat no, l'anterior anàvem a la Catòlica del Perú a fer un seguiment de com es feia la innovació. Estan allà i això que fan PBL però vull dir que la facultat de dret havia anat endarrera. Havia començat fent una cosa i aleshores havia anat endarrera, endarrera, endarrera i ja no se sabia ben bé el que feien. Alguns feien el mètode del caso, altres feien res

H2. Principalment era el mètode del cas

D2. Són molt tradicionals a la facultat de dret i aleshores. Això bé de l'apartat quística o no sé i tots hem d'anar allà a entregar el rotllo patatero. També s'ha d'entendre que hi ha gent que fa molt anys que fa classe, hi en aquest canvi no han fet cap canvi. Que treuen aquells papers grocs de fa vint anys i no passa res. Jo crec que la gent no te ganes de canviar, de començar a pensar casos, etc. Jo trec el meu rotllo i ja està

D3. (inintel·ligible). Jo tinc la teoria que sobretot aquests professors que es dediquen a ser advocats, jo crec que no volen que els seus alumnes siguin millors que ells i intenten capar aquells que realment creuen que poden destacar perquè creuen que són possibles competidors

D2. Home, jo no ho crec. Aquests professors busquen el que és més intel·ligent pels alumnes al seu despatx, després... No crec que vulguin capar un alumne que li pot fer ombra.

H1. El que sí ha modificat és la conducta d'escollir d'aquestes persones. Si abans s'escollia per expedient, la gent que treia excel·lents i matrícules i encara existeix aquesta fórmula, però

D1. Si no tens un bon expedient ja ni et mira, no et fa ni l'entrevista.

H1. Jo crec que amb el temps, la selecció per aquest sistema ja s'ha modificat.

D2. JO no sé si t'has dedicat a entrevistar gent en els despatxos però qui sap que demanen en els despatxos.

D3. Molts alts càrrecs miren el curriculum però si a més a més tu els hi dones el valor afegit de tal o tu contactes amb un cap de personal i li dius: "mira jo tinc aquest alumne que ha fet PBL amb això , això i això". Et diu: "doncs donam el curriculum". La Mariona és un canvi d'idees

D1. Hi ha una altre cosa que compta que és la carrera universitària. Vull dir, si tu tens la teva carrera universitària feta pots esmerçar molt temps fent coses docents, si no la tens feta has de publicar, has de fer no sé què, has de fer no sé què amb lo qual no tens tantes hores per dedicar a això. Aleshores, clar, qui ho pot fer això? Doncs ho pot fer la gent com en Toni que ja són catedràtics i ja no pot ser res més a no ser que vulgui ser rector que em sembla que no és el cas o gent com jo que no seré mai catedràtica i aleshores si ho tens clar jo puc fer el que em doni la gana. Bé, el que em doni la gana, dintre d'un ordre. Vull dir que si enlloc de publicar tres articles en publico un, no passarà res. O gent pel qual la carrera universitària tampoc és prioritaria, aleshores ens està bé. Sinó els titulars han de ser catedràtics i si han de ser catedràtics han de publicar molt i això també és un handicap molt fort. Perquè, per exemple, en una conferència de la Maria Casado que va dir que les dones que esteu fent la carrera acadèmica universitària el moment de més fertilitat intel·lectual és també el moment de més fertilitat biològica. Heu de fer tantes coses que és algú superfort, des del punt de vista de la dona. Això a nivell curricular, els que no som titulars, els que no som catedràtics, els que estem contractats i així, hem de seguir un currículum que no valora gaire la docència, que no valora gaire la innovació docent, o sí però relativament, i el que si es valora és la recerca. Actualment es considera la recerca vinculada a la docència, i ho és aleshores has de deixar coses a una banda per poder continuar per aquesta via.

H1. Però jo crec que es contradiu una mica amb el que dèiem abans de la vostra pròpia experiència personal. No he escoltat abans cap de vosaltres que digués que és més càrrega de treball que el sistema tradicional, en canvi és el dogma que existeix abans per la facultat.

D1. Sí que ho és. A veure, quan tu comences a donar classe, quan t'has de preparar una classe magistral o d'una de PBL no és més feina, a no ser que hakis de corregir o que tinguis molts grups però no és més feina. És feina paral·lela. El problema és que si tu ja portes molts anys donant classe, el programa ja el tens preparat, preparar una classe és menys esforç que preparar tot un PBL. Clar, el temps que no li has dedicat a preparar el PBL, l'has dedicat a escriure o a fer altres coses

H1. Però jo entenc que amb el PBL és també un treball en grup el fet de preparar les classes, no ho fa una persona individualment.

H2. Quan jo estava més al damunt no em dedicava els grups i sempre eren reunions de tutors.

D1. Ara teòricament també les dem però el que no fem és el disseny del problema o intentar refer el problema. La preparació de cada classe, és individual.

D2. JO no he fet mai classes magistral però la gent que tenim poca experiència potser les classes magistrals és un tema, te'l prepares i tu més o menys el controles i ja està. Aquí tu no saps per on et sortiran els alumnes. Així que quan tu vas preparant aquella classe, tu vas pensant els possibles problemes que es troben els alumnes i et comences a mirar més per si, per si... o fins i tot per tu poder-ho plantejar als alumnes. Jo crec que això si que porta molta feina.

H1. JO crec que podem trobar els dos posicionaments, alguns que poden considerar que això és més feina i no volen més feina, i després els altres que coneixen que és el PBL i més que feina el que tenen por es que les seves grans tesi les puguin contradir quatre alumnes que estan fent quart de dret. JO crec que poden haver-hi alguns, també m'ho pregunto

D1. JO no crec això. Si tan llestos són han d'estar preparats per afrontar les preguntes dels alumnes.

H1. Són temes de seguretat. Hi ha gent que te problemes d'inseguretat i aleshores te autèntic pànic a que el grup el pugui contradir i no saber com reaccionar. Això de tenir un rotllo i que ningú et contradigui, es molt còmode. Perquè quan tu introdueixes elements d'incertesa, introdueixes la inseguretat.

D1. Quan comences a fer PBL i t'ho dic jo que sóc una persona que per caràcter sóc bastant insegura, de manera de ser no perquè no sàpiga el contingut del programa. Vull dir que a mi les situacions desconegudes és una cosa que m'aterria, m'horroritza. Aleshores, quan comences és terrible el primer any, que tens una por que... però després, és com tot en aquesta vida. Clar que et pot sortir l'alumne amb una pregunta que en aquell moment no però tu tens molts recursos. El pròxim dia ho expliques i ja està.

H2. Crec que s'hauria de fer una mica un treball d'explicar el que és i el que la gent pensa. Entre el que molts professors pensen i el que és realment per treure aquestes pors, a lo millor.

D3. El handicap i aquesta és la por que no els hi traurà ningú i això t'ho dic jo des de becaria, d'estudiant i des de tutora és la informàtica, és a dir, el PBL requereix d'uns mitjans informàtics o no

DB. Nosaltres per no donar no donem ni bibliografia. Suport informàtic no, el que nosaltres tenim és un programa d'ajuda i suport tan el mètode com a l'aprenentatge que és de certa informació, lectura crítica. Aquí, doncs, l'eix transversal i al llarg dels tres anys, els estudiants aprenen a fer cerques en bases de dades i una lectura crítica a discernir si és l'original, si és un treball de recerca, o és un article d'opinió o... què? Això si que es treballa a lo llarg dels tres cursos. O lo altre de la informàtica o així, no perquè ells no han de presentar cap suport audiovisual

H2. Perquè hem optat per utilitzar aquestes coses en el treball cooperatiu

D2. Però és la visió que es te des de fora, moltes persones que m'he trobat em diuen que hi ha gent que no sap ni enviar un e-mail i no els hi diguis que els correctors...

D1. JO em vaig trobar un alumne que em va dir, per penjar al campus un arxiu –que es penja igual que si pengessis un e-mail- te l'enviaré més tard perquè li haig de dir al meu novio que me'l pengi, fins a la nit no ve. Li dic, que no el saps penjar? No, sempre m'ho fa tot ell. Jo m'ho he trobat això que pensem que la informàtica és algo que s'ha de néixer amb ell.

H1. Jo crec que no és aquest el problema, el problema d'utilitzar o no mitjans tecnològics que facis o no PBL, pot ser un instrument útil perquè et permet millorar la rapidesa de les comunicacions i contactes que sinó, no podries fer. Jo penso que les resistències a un canvi, o crec que això és una cosa accidental que pot ser que influeixi però treu això i les resistències les tindràs igualment.

DB. Penseu que pot ser una excusa per no dir que a mi no m'agrada canviar o em sento insegur. Potser una altra manera de verbalitzar les resistències.

(un minut i mig de parlar tots aleshores, inintel·ligible)

D1. Jo no sé com funciona el campus i suposo que deu ser com una excusa

D2. Jo crec que en el tema de les resistències, a part que el tema informàtic pugui contribuir, el que deia el Dr. Font i en Pablo, també el tema de la inseguretat, que abans es tenia el control de la classe i ara el control ja no hi és per part del professor.

H1. (entra una alumna) Marxo un moment amb ella perquè tenim una simulació.

D1. Veus això és una altra avantatge que te el PBL, que els alumnes envien correus, venen a veure el tutor i no es tan estrany. Abans era la figura del professor

DB. I encara venen poc.

D1. Però venen, eh! Però hi han professors que no volen que els alumnes se'ls hi acostin.

H1. Un altre factor que hi ha és la comoditat de no buscar-se feina. Aquí, com que la majoria de professors van venir de fora. Aleshores qualsevol cosa que suposi més disponibilitat, potser no és més feina, és més disponibilitat. Aleshores no li compliquis la vida. Tenim excepcions, eh!

D1. En Joan o en Rafael són advocats de bons despatxos i de molta feina al damunt i des del primer moment, i ara amb el seu boom, estan treballant com qualsevol.

H2. Jo a vegades penso que hi ha dos Joan's perquè el veig sempre per Tarragona. Es desdobla.

D1. Treballa a Madrid, també.

D2. També són les ganes i quan comences un projecte crec que també has de ser fidel al projecte i a les idees.

D1. I si un moment no pots continuar, doncs, no passa res.

DB. Nosaltres quan vam canviar la metodologia, un dels professors que tenien, un metge, molt bo, molt conegut, va dir: "Jo no continuaré col·laborant perquè a mi el que m'agrada es arribar a l'aula i veure que cent alumnes m'estan mirant". Si canviant la metodologia no en tindria cent perquè en tondria vuit i ell no seria el nucli d'atenció, va decidir que continuar d'aquella manera no li interessava.

D1. No li interessava potser la docència, era una altra cosa el que li interessava.

H1. És el que comentàvem abans, n'hi ha que porten la targeta de la UB tot emocionat per dir que jo sóc professor de la UB, no per fer classe.

H2. Això passa, això passa.

DB. Alguna cosa més de les resistències que vulgueu dir, o amb això ja ho donaríem per acabat? Doncs passem al finançament, qui ha finançat aquest canvi? Heu tingut algun tipus de suport econòmic?

D1. El que hem tingut... ajuda per agafar professors, no. Si s'han pagat becaris han sigut per alguna beca que ha sortit puntualment d'algú o amb els premis que s'han invertit en això. Ajuts no, només ajuts per fer algun congres que t'havies d'acabar de pagar tu alguna part.

DB. Penseu que econòmicament és factible aquesta metodologia per la universitat, el treballar amb aquesta metodologia?

D2. Home clar, sempre que tinguis disposats als professors a treballar sense cobrar

D1. A la universitat no els hi suposa cap despesa

D2. Més despesa si que és si hi ha més professors el que passa que el que s'ha de veure és el concepte de professor

H1. Cada branca o cada àrea o cada departament del dret continua fent les seves assignatures però en el moment que canvia el sistema i un professor de civil pot estar amb un professor de mercantil al mateix grup, és diferent. Si necessites vuit professors per cada àrea per fer les classes d'una assignatura perfecte, és impossible.

D1. I aleshores no es faria.

D2. Jo crec que una altra resistència és la necessitats dels departaments.

DB. No hi ha integració, ni treball transversal

H1. En un principi tots són juristes, tots són capaç de portar un cas per sistema pbl

DB. Una formació bàsica sí.

H1. Però és clar, que un financer toqui matèria de mercantil, que un mercantil toqui matèria de civil. Ull, aquí entrem en disputes importants

D2. Per això caldria aquesta integració i fer coses conjuntes. Hi han tantes matèries i cal una col·laboració que si no es dona...

D3. Això també si existís aquesta col·laboració no caldria que hi haguessin dos tutors a l'aula però que això a nivell administratiu i curricular comptes pels dos per què els dos treballen igual doncs això aniria molt bé perquè això és una qüestió de coves, de dedicació, curricular, de carrera acadèmica, etc. I sempre es dona voltes al mateix.

DB. Molt bé, no sé si voleu afegir alguna cosa. Moltes gràcies per la vostra col·laboració.