



Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

## **TESIS DOCTORAL**

# **EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO DEL EEES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: INFLUENCIA DE LA CULTURA DE CALIDAD, EL LIDERAZGO Y LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD**

Autora:

ELVIRA JUÁREZ CASALENGUA

Director:

Dr. EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ

Madrid, Noviembre de 2015

## **Agradecimientos**

Una vez concluida la redacción de esta tesis, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que durante el largo tiempo que ha durado la gestación y elaboración de este trabajo me han acompañado, apoyado y animado en su realización.

En primer lugar a mi familia, que nunca permitieron que abandonara, a pesar de las dificultades y el esfuerzo que también supuso para ellos, en especial a mi marido y a mis hijos, por los largos días de renunciadas y esperas.

También a D. Eduardo García Jiménez, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Sevilla, que acogió con entusiasmo dirigir esta tesis y cuyos consejos, apoyo y presencia me permitieron llevar a buen término este trabajo. Y también a D. José Luis Linaza iglesias, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, mi tutor del programa de doctorado, por su apoyo e interés, y por intermediar allanando dificultades.

Quisiera también agradecer la colaboración desinteresada de D. José Manuel Chicharro Higuera, Vicerrector de Docencia, de D. Raúl Martín Martín, Director Académico de Relaciones Internacionales y Formación Permanente y de Dña. Teresa Martín Vecino, profesora de psicología, todos ellos de la Universidad de Castilla la Mancha, por su ayuda en la realización de los estudios desarrollados.

Quiero asimismo, dar las gracias a todas aquellas personas que se mantuvieron cerca, aún en la distancia, animándome en las horas bajas y prestándome su ayuda desinteresada.

Deseo dedicar un agradecimiento especial, y póstumo, a Dña. Carmen Vizcarro Guarch, profesora de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, con quién inicié

esta larga andadura y, desgraciadamente, no he podido concluirla, por su visión y por sus consejos y orientaciones, por perseguir siempre un trabajo serio.

*Lo único constante es el cambio* (Heráclito 535 a.c.- 484 a.c.).

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Índice .....  | 6   |
| Índice de tablas .....  | 8   |
| Índice de Figuras .....   | 11  |
| Introducción.....   | 12  |
| Capítulo 1. La cultura organizacional de la universidad: interacciones para el cambio educativo.....                            | 18  |
| 1.1. Perspectivas en el desarrollo de la universidad .....  | 18  |
| 1.2. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): un nuevo modelo organizacional basado en la excelencia ..... | 20  |
| 1.3. Elementos para el cambio: La cultura organizacional .....  | 23  |
| 1.4. La función de la cultura organizacional.....   | 26  |
| 1.5. La cultura organizacional de las universidades .....   | 29  |
| 1.6. Los modelos de cultura en la universidad.....  | 35  |
| 1.6.1. Perspectiva dimensional.....   | 36  |
| 1.6.2. Perspectiva tipológica. ....   | 40  |
| 1.7. Métodos de análisis de culturas organizacionales .....   | 52  |
| 1.8. En resumen .....   | 63  |
| Capítulo 2. El proceso de cambio en la universidad: hacia una cultura de innovación .....                                       | 66  |
| 2.1. La cultura de la calidad y la innovación docente.....  | 66  |
| 2.2. Innovación y cambio organizacional .....   | 73  |
| 2.3. Las organizaciones innovadoras .....   | 78  |
| 2.4. Las organizaciones que aprenden .....  | 80  |
| 2.5. Cultura y procesos de cambio: cómo promoverlos.....  | 84  |
| 2.6. La innovación en la Educación Superior y la gestión del cambio .....   | 87  |
| 2.7. Estrategias de innovación: la gestión del cambio .....   | 93  |
| 2.7.1. Poder-Coercitivo. ....   | 98  |
| 2.7.2. Racional- Empírico. ....   | 102 |
| 2.7.3. Normativo-reeducativa.....   | 105 |
| 2.7.4. Ecológico-adaptativa.....  | 108 |
| 2.7.5. Utilización de las estrategias de cambio. ....   | 109 |
| 2.7. Resistencia al cambio .....  | 111 |
| 2.9. En resumen .....   | 114 |
| Capítulo 3. Estilos de liderazgo en la universidad: el valor del cambio.....  | 116 |
| 3.1. Introducción. Estilos de liderazgo .....   | 116 |
| 3.1.1. El enfoque de los rasgos.....  | 117 |
| 3.1.2. El enfoque conductual.....   | 117 |
| 3.1.3. El enfoque situacional. ....   | 118 |
| 3.1.4. El enfoque transformacional/transaccional. ....  | 120 |
| 3.1.5. El liderazgo de rango completo.....  | 123 |
| 3.1.6. Otros enfoques. ....   | 124 |
| 3.2. El liderazgo en el ámbito educativo.....   | 125 |
| 3.2.1. Liderazgo instruccional.....   | 127 |
| 3.2.2. Liderazgo transformacional. ....   | 133 |
| 3.2.3. Liderazgo instruccional compartido.....  | 141 |
| 3.2.4. Liderazgo laissez-faire. ....  | 143 |
| 3.3. El liderazgo en la universidad.....  | 144 |
| 3.4. Las influencias entre liderazgo y cultura .....  | 147 |
| 3.5. En resumen .....   | 148 |
| Capítulo 4. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis .....   | 151 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Objetivos generales .....   | 151 |
| 4.2. Objetivos específicos .....   | 151 |
| Cultura Institucional.....   | 152 |
| Estilos de Liderazgo.....  | 152 |
| Estrategias de Innovación. ....  | 153 |
| 4.3. Preguntas de investigación .....  | 154 |
| Cultura Institucional.....   | 155 |
| Estilos de Liderazgo.....  | 155 |
| Estrategias de Innovación. ....  | 156 |
| 4.4. Hipótesis .....   | 156 |
| Capítulo 5. Metodología.....   | 163 |
| 5.1. Métodos.....  | 163 |
| 5.2. Muestra.....  | 164 |
| 5.3. Procedimiento de recogida de datos.....   | 175 |
| 5.3.1. Objetivo 1. Identificación de elementos de éxito en los proyectos de<br>innovación.....     | 175 |
| 5.3.2. Objetivo 2. Caracterización de las variables organizativas.....                             | 177 |
| 5.3.3. Objetivo 3. Exploración de interacciones entre las variables estudiadas.....                | 200 |
| 5.4. Procedimiento de análisis de datos .....  | 202 |
| 5.4.1. Objetivo 1. Identificación de los elementos de éxito en los proyectos de<br>innovación..... | 202 |
| 5.4.2. Objetivo 2. Caracterización de las variables organizativas.....                             | 210 |
| 5.4.3. Objetivo 3. Exploración de interacciones entre las variables consideradas.....              | 214 |
| Capítulo 6. Resultados.....  | 223 |
| 6.1. Objetivo 1. Identificación de elementos de éxito en los proyectos .....                       | 223 |
| 6.1.1. Estudio descriptivo: Análisis por convocatorias. ....                                       | 223 |
| 6.1.2. Matrices cruzadas.....  | 234 |
| 6.1.3. Análisis de los proyectos: relación entre las variables consideradas. ....                  | 256 |
| 6.2. Objetivo 2. Caracterización de las variables organizativas .....                              | 264 |
| 6.2.1. Estudio descriptivo 1. Estudio de las subescalas por dimensiones. ....                      | 265 |
| 6.2.2. Estudio de las subescalas por variables.....  | 292 |
| 6.2.3. Estudio comparativo: Análisis de las dimensiones del cuestionario por<br>subescalas.....    | 299 |
| 6.2.4. Estudio comparativo: Análisis por subescalas para cada variable. ....                       | 303 |
| 6.3. Objetivo 3. Exploración de interacciones entre las variables consideradas. ....               | 311 |
| Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras .....   | 324 |
| 7.1. Discusión .....   | 324 |
| 7.2. Conclusiones.....   | 331 |
| 7.2.1. Relativas al objetivo general 1. ....   | 331 |
| 7.2.2. Relativas al objetivo general 2. ....   | 339 |
| 7.2.3. Relativas al objetivo general 3. ....   | 345 |
| 7.3. Líneas futuras.....   | 360 |
| Referencias bibliográficas .....   | 363 |
| Anexos.....  | 387 |
| Anexo 1. Subescalas .....  | 388 |
| Anexo 2. Instrucciones de aplicación del cuestionario.....   | 393 |

## Índice de tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Perspectivas de cultura organizacional .....   | 36  |
| Tabla 2. Dimensiones para el diagnóstico de una cultura organizativa en instituciones universitarias .....                          | 39  |
| Tabla 3. Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad .....   | 40  |
| Tabla 4. Modelos de cultura universitaria.....  | 48  |
| Tabla 5. Revisión de modelos de cultura organizacional en la universidad .....  | 50  |
| Tabla 6. Revisión de modelos de cultura organizacional en la universidad (continuación)..   | 50  |
| Tabla 7. Revisión de modelos de cultura organizacional en la universidad (continuación)..   | 52  |
| Tabla 8. Métodos de investigación. Fortalezas y debilidades para el estudio de la cultura...  | 60  |
| Tabla 9. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa.....  | 61  |
| Tabla 10. Cuadro comparativo de los enfoques analítico e interpretativo.....  | 85  |
| Tabla 11. Asunciones para la estrategia de poder-coercitivo .....   | 101 |
| Tabla 12. Asunciones para la estrategia de cambio racional-empírica.....  | 104 |
| Tabla 13. Asunciones para la estrategia normativo-reeducativa .....   | 107 |
| Tabla 14. Estrategias de innovación .....   | 110 |
| Tabla 15. Elementos de resistencia al cambio en educación superior .....  | 114 |
| Tabla 16. Enfoques de las teorías del liderazgo.....  | 124 |
| Tabla 17. Liderazgo transformacional: indicadores y elementos teóricos comparados. ....   | 136 |
| Tabla 18. Aspectos del liderazgo cultural y su influencia sobre la innovación y el mantenimiento de la cultura organizacional ..... | 148 |
| Tabla 19. Muestras utilizadas en función del objetivo de estudio .....  | 165 |
| Tabla 20. Proyectos, en función de su evolución, por campus y ramas de conocimiento..   | 167 |
| Tabla 21. Distribución de la muestra de estudiantes del curso 2006/07 por campus, curso y titulación .....                          | 168 |
| Tabla 22. Distribución de la muestra de estudiantes del curso 2007/08 por campus, curso y titulación .....                          | 169 |
| Tabla 23. Distribución de la muestra de estudiantes del curso 2007/08 por campus, curso y titulación (continuación) .....           | 170 |
| Tabla 24. Distribución de la muestra de profesores por curso y titulación de los cursos 2006/2007 y 2007/2008. ....                 | 171 |
| Tabla 25. Títulos por ramas y campus de la UCLM.....  | 172 |
| Tabla 26. Instrumentos para el estudio del programa de innovación .....   | 176 |
| Tabla 27. Objetivos y tipos de cultura institucional .....  | 178 |
| Tabla 28. Dimensiones de la subescala.....  | 179 |
| Tabla 29. Descripción de la subescala (escala de valoración, número de ítems y modo de corrección) .....                            | 180 |
| Tabla 30. Objetivos de la subescala y descripción de los estilos de liderazgo considerados .....                                    | 181 |
| Tabla 31. Descripción de las dimensiones teóricas que conforman la subescala de estilos de liderazgo.....                           | 182 |
| Tabla 32. Descripción de las dimensiones teóricas que conforman la subescala de estilos de liderazgo (continuación) .....           | 183 |
| Tabla 33. Descripción de la subescala de estilos de liderazgo .....   | 184 |
| Tabla 34. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala .....                               | 184 |
| Tabla 35. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala (continuación).....                 | 185 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 36. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala (continuación).....   | 186 |
| Tabla 37. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala (continuación).....   | 187 |
| Tabla 38. Dimensiones de la subescala de estrategias de innovación .....  | 188 |
| Tabla 39. Descripción de la subescala de estrategias de innovación .....  | 189 |
| Tabla 40. Resultados del estudio de validación del cuestionario.....  | 191 |
| Tabla 41. Cambios introducidos en los ítems de las subescalas .....   | 198 |
| Tabla 42. Cambios introducidos en los ítems de las subescalas (continuación).....   | 199 |
| Tabla 43. Hipótesis del estudio y fundamentos de que las sustentan (Objetivo 3).....  | 200 |
| Tabla 44. Hipótesis relativas a las características de los proyectos (Objetivo 1) .....   | 200 |
| Tabla 45. Hipótesis relativas al desarrollo de los proyectos de innovación (Objetivo 1)...  | 201 |
| Tabla 46. Hipótesis relativas a los estudios de liderazgo, cultura y estrategias (Objetivo 2) .....   | 201 |
| Tabla 47. Objetivos específicos, preguntas de hipótesis de investigación, procedimientos de recogida y análisis de datos correspondientes al objetivo general 1.....        | 216 |
| Tabla 48. Objetivos específicos, preguntas de hipótesis de investigación, procedimientos de recogida y análisis de datos correspondientes al objetivo general 2.....        | 218 |
| Tabla 49. Objetivos específicos, preguntas de hipótesis de investigación, procedimientos de recogida y análisis de datos correspondientes al objetivo general 3.....        | 221 |
| Tabla 50. Modalidad de proyectos .....  | 223 |
| Tabla 51. Tipos de proyecto.....  | 224 |
| Tabla 52. Campus en que se desarrolla el proyecto .....   | 225 |
| Tabla 53. Rama de conocimiento.....   | 225 |
| Tabla 54. Valoración del proyecto .....   | 226 |
| Tabla 55. Valoración memoria final .....  | 227 |
| Tabla 56. Valoración comunicación Intercampus .....   | 228 |
| Tabla 57. Valoración buenas prácticas .....   | 228 |
| Tabla 58. Puntuación en la encuesta de estudiantes .....  | 229 |
| Tabla 59. Puntuación en la encuesta de los profesores .....   | 230 |
| Tabla 60. Cantidad concedida.....   | 230 |
| Tabla 61. Profesores participantes en los proyectos .....   | 231 |
| Tabla 62. Directores de proyectos con cargo académico.....  | 232 |
| Tabla 63. Títulos participantes con proyectos, por rama y campus, en función del número de títulos impartidos .....   | 233 |
| Tabla 64. Proyectos desarrollados en los centros de cada campus .....   | 233 |
| Tabla 65. Matriz cruzada: rama Artes y Humanidades.....   | 236 |
| Tabla 66. Matriz cruzada: rama Ciencias .....   | 237 |
| Tabla 67. Matriz cruzada: rama Ciencias de la Salud.....  | 239 |
| Tabla 68. Matriz Cuadrada: rama Ciencias Sociales y Jurídicas .....   | 241 |
| Tabla 69. Matriz Cuadrada: rama Ciencias Sociales y Jurídicas (continuación).....   | 242 |
| Tabla 70. Matriz cuadrada: rama Ingeniería y Arquitectura.....  | 246 |
| Tabla 71. Perfiles de campus .....  | 250 |
| Tabla 72. Grado de formalización y centralización de los centros .....  | 253 |
| Tabla 73. Resultados del análisis de la relación entre las variables consideradas (Variables entre las que no pudo probarse una relación de dependencia).....               | 257 |
| Tabla 74. Resultados del análisis de la relación entre las variables consideradas (Variables entre las que pudo probarse una relación de dependencia).....                  | 259 |
| Tabla 75. Resultados del análisis de la relación entre las variables consideradas. (Variables entre las que pudo probarse una relación de dependencia) (continuación) ..... | 260 |



|   |     |
|---|-----|
| Tabla 76. Tabla de contingencia de la Modalidad y Valoración del proyecto .....                             | 261 |
| Tabla 77. Grado de dependencia entre las variables relacionadas.....  | 264 |
| Tabla 78a. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a la Cultura institucional.....         | 266 |
| Tabla 79a. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a la cultura institucional.....      | 274 |
| Tabla 80a. Descriptivos de la variable "Campus" respecto a la Cultura institucional.....                    | 283 |
| Tabla 81a. Descriptivos de la variable Cargo desempeñado .....  | 294 |
| Tabla 82a. Descriptivos de la variable Rama de conocimiento .....   | 296 |
| Tabla 83a. Descriptivos de la variable Campus.....  | 298 |
| Tabla 84. Resultados del análisis por dimensiones del cuestionario .....                                    | 303 |
| Tabla 85. Resultados del análisis de la escala de valoración .....  | 311 |
| Tabla 86. Resultados de los Objetivos 1 y 2 relacionados por campus. ....                                   | 312 |
| Tabla 87. Resultados de los Objetivos 1 y 2 relacionados por Rama de conocimiento. ....                     | 315 |
| Tabla 88. Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad .....                          | 327 |
| Tabla 89. Comparación de las dimensiones utilizadas en el análisis de las innovaciones universitarias ..... | 329 |
| Tabla 90. Prácticas de liderazgo con efecto en el rendimiento de los estudiantes.....                       | 362 |

## Índice de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Modelo de la educación superior de valores que compiten..... | 43  |
| Figura 2. Modelo de culturas universitarias.....                       | 45  |
| Figura 3. Modelo de Land (2001).....                                   | 46  |
| Figura 4. Estructura de la dirección instruccional .....               | 129 |

### **Introducción**

En estos momentos, las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un proceso de cambio e innovación. Este proceso supone que las universidades, entendidas como organizaciones, pueden enfrentarse a distintos cambios organizacionales que faciliten la asunción de un nuevo modelo educativo (Pulido, 2009). En el modelo propuesto, los sistemas de garantía interna de la calidad (SGIC) y la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante constituyen un aspecto central del Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES, (ENQA, 2005 y 2015) y, lógicamente, están teniendo gran influencia en los cambios que se están llevando a cabo en las universidades. La expansión de una cultura de calidad en todo el ámbito universitario ha estimulado la creación de diversas alternativas institucionales para el desarrollo de programas de innovación docente que han permitido, de manera gradual, la implantación de innovaciones en las titulaciones para adaptarse a los nuevos requerimientos del EEES.

En este sentido, es aconsejable atender a las peculiaridades que presenta la universidad, frente a otras organizaciones, a la hora de intentar analizar los factores que pueden contribuir al éxito del cambio organizacional hacia una cultura de calidad. Aspectos como la cultura organizacional abierta a la experimentación y el cambio, el modo de trabajo de los individuos y los grupos (equipos docentes), así como el papel desempeñado por los líderes (estilo de liderazgo) y las estrategias de innovación llevadas a cabo por éstos, se anuncian como elementos clave relacionados con el éxito en el desarrollo de las innovaciones en educación superior.

La finalidad de esta tesis es estudiar los aspectos que facilitan el proceso de cambio educativo en la universidad. Para ello se va a analizar el impacto de la cultura, el estilo de liderazgo y las estrategias de cambio utilizadas sobre el desarrollo de un programa de

innovación docente que ha sido aplicado en la Universidad de Castilla La Mancha, y desarrollado para ajustar las materias y titulaciones al EEES, y así tratar de definir elementos que favorecen la implantación de innovaciones en el ámbito de la educación superior y los procesos de cambio.

Entendemos que este cambio ha de estar dirigido por los líderes, que aplican unas determinadas estrategias de innovación. Desde este punto de vista, nos hemos centrado en el estudio de la cultura organizacional de la institución, del estilo de liderazgo y de las estrategias de innovación aplicadas por los líderes, como elementos claves que pueden explicar los procesos de cambio. Posteriormente, se utilizó la combinación de elementos que explicaban las distintas situaciones para identificar aspectos favorables en el éxito en la innovación.

Para ello, se utilizaron, en primer lugar, los datos obtenidos de la elaboración y puesta en práctica de proyectos de innovación docente por parte de equipos de profesores sobre los estudiantes, el profesorado, los administradores-gestores y la institución, a lo largo de varios cursos académicos, previos a la implantación de las nuevas titulaciones. En segundo lugar, se contrastaron los aspectos favorables identificados de las variables organizativas con los aspectos de éxito alcanzados en el desarrollo e implantación de los proyectos de innovación.

Concretamente nos hemos centrado sobre los siguientes aspectos:

- a. La calidad y amplitud de las innovaciones (metodológicas, referidas a la evaluación, etc.) propuestas por los profesores (proyectos).
- b. La eficacia de la coordinación del equipo docente y las dificultades encontradas.
- c. La satisfacción de los profesores con los resultados obtenidos y el trabajo realizado.

## Introducción

- d. La satisfacción de los estudiantes.
- e. La visión de los responsables sobre el trabajo realizado, los éxitos obtenidos y las dificultades encontradas.
- f. Las estrategias de innovación llevadas a cabo por los responsables.
- g. La cultura de la institución.

Para ello se recogieron datos de todos estos aspectos y se estudiaron las relaciones e interacciones que pudieran establecerse entre todos ellos; utilizándolos, finalmente, como elementos asociados al éxito de la implantación de las nuevas titulaciones.

En este sentido, pensamos que este trabajo puede aportar luz en varios aspectos. De una parte, describir la situación actual de cambio en alguna institución de educación superior a partir de los parámetros especificados; de otra parte, observar el grado de éxito conseguido en el cambio de modelo educativo propuesto en el proceso de Bolonia en alguna institución; y, finalmente, describir qué parámetros o qué combinación de ellos parecen favorecer el cambio de un modo más consistente y profundo. Así, nos hemos planteado preguntas como:

1. ¿Cuáles son los aspectos asociados al éxito de un proyecto de innovación?
2. ¿Qué estilo de liderazgo, estrategias de innovación y cultura se identifican en los distintos niveles de análisis en la universidad?
3. ¿Qué combinación de estilo de liderazgo, estrategias de innovación y cultura resulta más exitosa para el desarrollo de los proyectos de innovación?

La investigación desarrollada en esta tesis nos ha permitido abordar las cuestiones anteriores y obtener algunos indicadores de éxito del cambio, es decir, de aquellos elementos que pueden favorecer la innovación (o la dificultan) en este tipo de organizaciones.

## El proceso de cambio en el EEES

El contenido de esta tesis está organizado en 7 capítulos que abordan desde la revisión del estado del arte a la extracción de conclusiones y la identificación de futuras líneas de trabajo. Cada uno de los capítulos teóricos se ha finalizado con un resumen de los aspectos tratados en el mismo, junto con una justificación de qué aspectos han sido seleccionados para aplicar en nuestro estudio.

El *capítulo 1* aborda los cambios a que estamos asistiendo, en la educación superior, partiendo del proceso de armonización del EEES. Dado que, aunque con peculiaridades, las universidades son organizaciones, es importante tener en cuenta la cultura de la organización puesto que su conocimiento “nos permite entender el proceso de aplicación de cualquier política o estrategia dirigida a promover la mejora de la organización” (Rodríguez, 1999).

Por tanto, se plantea el estudio de la cultura de la universidad como herramienta para su evaluación y mejora, y se indica la existencia de distintos tipos de culturas que coexisten en una misma organización y que expresarán los valores compartidos de un grupo de miembros de la organización. Así, podremos encontrar culturas dominantes y subculturas, entre ellas, las culturas disciplinares.

Se exponen distintas tipologías utilizadas en el estudio de la cultura y se presenta la que hemos seleccionado para aplicar en nuestro estudio, basada en la tipología de Birnbaum (1988) y en la de Becher (1989), por ser una de las más utilizadas en los estudios de esta temática en educación superior.

En el *capítulo 2*, se describen los aspectos teóricos de la importancia de la cultura organizacional, el liderazgo y las estrategias de innovación en el estudio de los procesos de cambio e innovación.

Así, se resaltan los aspectos para identificar una cultura de calidad y cómo fomentarla; cómo favorecer las organizaciones innovadoras; cómo favorecer (y obstaculizar) los procesos

## Introducción

de cambio organizacional; y por qué consideramos a las universidades organizaciones que aprenden.

Además, se describen distintas tipologías de estrategias y se definen las que utilizaremos en nuestro estudio basándonos en Chin y Benne (1976), Harvey (1995) y Nickols (2010).

En cuanto al *capítulo 3*, se describen distintos enfoques teóricos sobre el liderazgo que han ido surgiendo a lo largo del tiempo. Además, se relacionan distintas investigaciones sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo y, particularmente, en el ámbito universitario. Se hace referencia especial, a los aspectos relativos a los estilos seleccionados en este estudio. Concretamente, hemos seleccionado, por un lado, la teoría del liderazgo de rango completo de Bass y Rigió (2006), basado en el modelo de liderazgo transformacional, dado que es una de la más estudiada y aplicada en las organizaciones en general y también en la universidad. Y por otro, hemos seleccionado también el modelo de liderazgo instruccional, proveniente de la corriente de las escuelas eficaces, y conceptualizado por Hallinger (2000), ya que introduce los aspectos específicos relativos a la actividad educativa que nos interesan de modo especial. Y asimismo, la propuesta de Marks y Printy (2003) sobre el liderazgo instruccional compartido, un tipo de liderazgo distribuido.

El *capítulo 4* se refiere a los objetivos, tanto generales como específicos, a las preguntas de investigación y a las hipótesis del estudio realizado.

En cuanto al *capítulo 5*, corresponde a la descripción de la metodología desarrollada, incluyendo los métodos utilizados, la muestra y los procedimientos de recogida y análisis de datos.

El *capítulo 6* se refiere a los resultados obtenidos en cada una de las fases del estudio llevadas a cabo: estudio descriptivo y matrices cruzadas sobre los proyectos de innovación

## El proceso de cambio en el EEES

desarrollados durante cuatro convocatorias en la Universidad de Castilla La Mancha; elaboración y validación de una escala sobre cultura, estilos de liderazgo y estrategias de innovación, así como su aplicación en la universidad; y por último, puesta en relación de los resultados previos obtenidos en las dos fases anteriores.

En cuanto al *capítulo 7*, lo conforman la discusión, conclusiones y líneas futuras del estudio realizado.



**Capítulo 1. La cultura organizacional de la universidad: interacciones para el cambio educativo**

**1.1. Perspectivas en el desarrollo de la universidad**

La universidad, como institución, ha mantenido siempre una intensa vinculación con la sociedad desde su origen en el Medievo. Desde entonces, el desarrollo de la universidad puede analizarse considerando varios modelos o perspectivas.

La primera perspectiva, también llamada napoleónica, “era de carácter estatal, profesionalizante, organizada en facultades y con un enfoque politécnico” (Malagón, 2005, p. 29).

Posteriormente, la segunda perspectiva, basada en la propuesta de Humboldt, aparece fundamentada en la investigación tanto académica como aplicada y en una forma de organización apoyada en los departamentos. Los rasgos básicos de esta nueva universidad pueden resumirse en los siguientes:

- 1) Constituir una comunidad autogobernada con autonomía institucional y libertad individual; 2) combinar la función docente con la investigadora, principalmente a nivel aplicado y buscando su difusión social; 3) contar con el apoyo de la financiación pública, pero complementado por la aportación empresarial en investigación; 4) responder a la necesidad de transmitir valores propios de la entidad nacional y cultural. (Pulido, 2009, p.39).

La tercera perspectiva, procedente de la tradición anglosajona, tenía como función la educación general o liberal de los no graduados (Wittrock, 1991). Las universidades tenían como misión cultivar la mente y formar la inteligencia. En palabras de Wittrock, (1991, p. 78):

una formación general y humanista de “miembros competentes de la sociedad” más que una estrecha inculcación disciplinaria de técnicas y teorías o una formación profesional bien definida. [...] Esta orientación, como ideal abierto al cambio, permitió el surgimiento tanto de una formación profesional como de un firme compromiso con el trabajo de investigación dentro del marco de las instituciones.

A finales del XIX se habían perfilado, a escala mundial, tres grandes tipos de universidades: la universidad napoleónica centralizadora y principalmente dedicada a la labor docente; la universidad alemana en búsqueda de la excelencia en la investigación teórica y aplicada; y la universidad anglosajona, con diversas variantes de gestión y financiación pública/privada pero con marcada autonomía (Pulido, 2009).

Estos modelos o perspectivas de universidad se han venido desvaneciendo para dar origen a instituciones más eclécticas en las cuales se combinan los aspectos profesionalizantes con la investigación (Brunner, 2007). Respecto a España, se puede afirmar, en líneas generales, que la tendencia histórica de la universidad española ha sido la evolución desde un modelo burocrático de gestión -modelo napoleónico- (Pulido, 2009) hacia un modelo colegial; con la permanencia de algunos aspectos del modelo burocrático y la incorporación de otros del modelo empresarial o gerencialista (Bricall, 2000; Masjuan y Troiano, 2009). Finalmente, a lo largo del último siglo han coexistido diferentes modelos de universidades, desde los centrados en la especialización de los conocimientos hasta los que se han decantado por proporcionar unos saberes y formación más generalista (Gros y Lara, 2009).

## **1.2. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): un nuevo modelo organizacional basado en la excelencia**

Los cambios vinculados al proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a los que estamos asistiendo estos últimos años, están afectando de manera profunda a la concepción y funcionamiento de la universidad. El proceso de creación del EEES tiene su origen en la Declaración de la Sorbona, firmada por los ministros de educación de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido en 1998, siguiendo la tradición de la Carta Magna de las Universidades Europeas de 1988. Años más tarde, en 1999, los ministros de educación europeos de 30 países firmaron la Declaración de Bolonia y crearon el Espacio Europeo de Educación Superior. La mencionada declaración recomendó, entre otras actuaciones, la promoción de la cooperación entre universidades para asegurar la calidad, desarrollando criterios y métodos comparables.

Posteriormente, las declaraciones de Lisboa (2000), Praga (2001), Barcelona (2002), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) y Bucarest (2012) reafirman las propuestas anteriores y añaden algunos aspectos, como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la necesidad de incorporar los estudiantes en la toma de decisiones, la promoción del atractivo de las universidades europeas en el contexto internacional y el desarrollo conjunto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de promover los marcos de cualificación basados en los resultados de aprendizaje, avanzar en la garantía de calidad, impulsar la movilidad, de potenciar el aprendizaje centrado en el estudiante y la introducción de métodos innovadores de enseñanza, de desarrollar estructuras más eficientes en materia de gobernanza y gestión en las instituciones de educación superior, y de trabajar en la creación de mecanismos que garanticen la transparencia. Asimismo, se establece la necesidad de avanzar en el desarrollo conjunto del EEES, así como de trabajar para mantener la financiación para la educación superior como inversión en nuestro futuro. Tras la última

reunión en Yereván (2015), entre otros aspectos, se avanza en el fortalecimiento de la implementación y aplicación del aprendizaje centrado en el estudiante, así como en la consideración de los nuevos perfiles de estudiantes, y en el fomento de la autonomía en el control e implantación de los sistemas de garantía de calidad por parte de las instituciones.

En este contexto, la Comisión Europea (2006) propone, entre otros, estos objetivos para que la Universidad europea pase del modelo “humboldtiano” a una mayor diferenciación y especialización institucional:

1. La investigación debe seguir siendo una tarea clave de los sistemas en su conjunto, pero no necesariamente de todas las instituciones, podría emerger un sistema articulado que abarcara por un lado, instituciones de investigación de renombre mundial, y, por otro, redes de universidades y colegios nacionales y regionales caracterizados por la excelencia.(p.5).

2. Las universidades tienen también que aceptar que la investigación ya no es una actividad aislada, y que ahora interesan más los equipos y las redes mundiales de investigación que los investigadores individuales. [...] Los entornos de investigación universitarios son más competitivos y están más globalizados, y requieren una mayor interacción (p.9).

Dirigir una universidad moderna es también una tarea compleja y es indispensable garantizar que las universidades sean realmente autónomas y responsables.

3. Esto requiere nuevos sistemas de gobernanza interna basados en prioridades estratégicas y en la gestión profesional de los recursos humanos, la inversión y los procedimientos administrativos. Exige, asimismo, que las universidades superen su fragmentación en facultades, departamentos, laboratorios y unidades administrativas y dirijan sus esfuerzos colectivamente a unas prioridades institucionales de

## Capítulo 1. La cultura organizacional

investigación, docencia y servicios. Los Estados miembros deben generar la capacidad de gestión y liderazgo dentro de las universidades, y recompensar la existente. (p.6).

4. Deben reconocer que su relación con la comunidad empresarial reviste una importancia estratégica y forma parte de su compromiso de servicio al interés público. (p.6)[...] Esto implica también que las capacidades emprendedoras, de gestión y de innovación pasen a formar parte integrante de la educación universitaria, la formación investigadora y las estrategias de aprendizaje permanente dirigidas al personal universitario.(p.7).

5. Las universidades deberían ser capaces de reconfigurar sus programas docentes y de Investigación. [...] Esto exige centrarse menos en disciplinas científicas y más en ámbitos de investigación. [...] Todo ello requiere nuevos planteamientos institucionales y organizativos de la gestión de personal, los criterios de evaluación y financiación, la docencia y los planes de estudios y, sobre todo, la investigación y la formación investigadora (p.9).

Se han utilizado diversas denominaciones en la educación superior y la universidad para referirse a este modelo de universidad trazado por la Comisión europea: universidades innovadoras, emprendedoras, fábricas de conocimiento útil, comercializadoras de conocimientos y de productos terminados, empresas del conocimiento; son múltiples las definiciones o denominaciones, pero todas ellas tienen una base común, se trata de transformar las universidades en verdaderas empresas del conocimiento y para ello deben sufrir cambios importantes en toda su estructura orgánica y cultural (p.e. Clark, 1998, 2000; Brunner, 2007; Gros y Lara, 2009). En este modelo, se considera que la universidad ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto. “El conocimiento se ha expandido a organizaciones externas a la institución universitaria y la misma educación superior también

se está desarrollando fuera de ella”. (Gros y Lara, 2009, p. 223). En resumen, en este momento asistimos a un momento de cambio sin precedentes en el sistema universitario/de educación superior. No sólo se advierten cambios en el modelo universitario, y su función respecto a la sociedad, sino que también se aprecia un cambio en las metodologías docentes, en la tipología de las tareas y en la relación profesor-estudiante; así como en el modelo de gestión y en la rendición de cuentas a la sociedad.

### **1.3. Elementos para el cambio: La cultura organizacional**

Las diferentes innovaciones planteadas para que el proceso iniciado en Europa permita establecer un Espacio Europeo de Educación Superior deben estar acompañadas de un cambio cultural para que este proceso tenga éxito. Concretamente, nos referimos a un cambio en la cultura organizacional.

Así pues, comenzaremos por intentar clarificar el propio concepto de cultura organizacional para, posteriormente, presentar algunos modelos que posibilitan su estudio en instituciones universitarias.

Durante los últimos 30 años, los estudios sobre la cultura organizacional o institucional han experimentado un crecimiento muy amplio, presentando un considerable número de explicaciones acerca de las diferencias entre organizaciones, así como una amplia variedad de interpretaciones de la cultura organizacional.

Se ha relacionado la cultura de las organizaciones con su eficacia y eficiencia, su productividad, el compromiso organizativo, los estilos de gestión y liderazgo, con la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizativo, y el cambio organizacional, entre otros (Tomás y Rodríguez, 2009).

## Capítulo 1. La cultura organizacional

La extensa variedad de estudios e interpretaciones no ha permitido alcanzar un acuerdo respecto a qué es la cultura organizacional (Braga, 2006; Lakomski, 2001; Ogbonna y Wilkinson, 2003; Schein, 1992). Aunque, en general, se acepta que aquellas organizaciones cuya cultura es fuerte tenderán a tener más éxito que aquellas cuya cultura es débil (Adalsteinsson, 2005); sin embargo, los investigadores no han llegado a un acuerdo sobre una definición sencilla del concepto, por ejemplo, Díez (1999) recoge más de catorce definiciones, Armengol (1999) nueve, y Ott (1989) identificó 164 definiciones diferentes. Ello dificulta el desarrollo de modelos e instrumentos para su identificación (Tomás y Rodríguez, 2009; Valimaa, 1998).

De cualquier manera, vamos a revisar algunas de las definiciones de cultura que se han desarrollado según la perspectiva de los diferentes autores.

Desde una visión funcionalista, la cultura se plantea como un mecanismo de cohesión social y, desde ese punto de vista, como una variable organizativa y, por lo tanto, controlable desde la gestión para garantizar su eficacia y adaptabilidad a las exigencias del contexto (Sánchez y López, 2010).

Desde una visión más analítica, la preocupación se centra en comprender las tramas de significado que tejen los miembros de las organizaciones y que explican en buena medida el funcionamiento institucional (p.e. Anderson, 1996; Bates, 1987; Firestone y Louis, 1999; Smyth, McInerney, Hattam, & Lawson, 1999). Esta perspectiva no defiende que los líderes puedan modificar la cultura en función de sus intereses, aunque ello no significa que no se pueda intervenir o influir sobre ella.

Desde la perspectiva interpretativa, se plantea que la cultura es un sistema de códigos que las personas comparten en un mismo contexto, que pueden descifrar y utilizar. Sobre el

patrón de significados compartidos se puede establecer una enorme variedad de modalidades de relación entre sujetos y grupos.

Sánchez y López, en 2010, plantean, además, que la cultura es una estructura en el sentido de que actúa como mecanismo que orienta a la gente hacia ciertas direcciones y no hacia otras. En palabras de Bolívar (2000), “integra las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, es decir, funciona como una “matriz estructurante” de significados y de acción para el desarrollo de las relaciones internas en cada institución” (En García, 2006, p.65).

Una definición de cultura, esta vez de la AECA (1997) sería que:

La cultura organizacional es el conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuáles determinan una identidad específica y diferencial tanto de cara a los propios miembros como respecto del entorno, en el cual la organización está inmersa. (en Rodríguez, Apodaca, & Páez, 1999, p.91).

Todas estas perspectivas vienen a señalar que la cultura está constituida por un conjunto de creencias, actitudes, valores y prácticas compartidas por un grupo de individuos que tienen una historia común, y participan de una estructura social. “La cultura tiene aspectos denotativos (creencias) que señalan cómo son las cosas, aspectos connotativos (actitudes, normas y valores) que señalan cómo las cosas deberían ser y aspectos pragmáticos que proporcionan instrucciones o reglas sobre cómo hacer las cosas”. (Molero, 2002, p. 53).

Finalmente, nos apoyaremos en esta definición para esta tesis al tener en cuenta que la relacionaremos con el liderazgo y los estilos de gestión del cambio. Es decir, consideraremos que se refiere al conjunto de creencias, valores y prácticas que comparten los miembros de la institución y de donde deriva su identidad. Dichos valores y creencias



## Capítulo 1. La cultura organizacional

reflejan las presunciones que sostienen los integrantes acerca de lo que se hace y de lo que se debe hacer dentro de las instituciones. Además, permite que los miembros de la organización tengan un sentimiento de identidad; incrementa la estabilidad del sistema social, es decir, transmite los modelos apropiados respecto a qué deben hacer y decir sus miembros y, por tanto, sirve como mecanismo de control que guía y moldea las actitudes y el comportamiento de los empleados (Robbins, 2004).

Por lo tanto, la cultura de la organización constituye un sistema de significados y comportamientos compartidos que posibilitan la consecución de la misión. Se trata de un proceso dinámico de interacción constante entre el líder y los demás miembros, y de los miembros entre sí. Es importante tener en cuenta que las experiencias generadas, y luego compartidas, por los miembros del grupo u organización, construyen la cultura organizacional. De esa forma, al ser compartida, la cultura genera identidad cultural y cohesión interna. “Todos los elementos culturales, normas, valores, expectativas,...se pueden manifestar a distintos niveles. Esto es, a nivel de tarea (innovación), interpersonal (trabajo en equipo) e individual (discreción)”. (Rodríguez et al, 1999, p.92). La cultura también constituye un modo de adaptación al exterior de la organización.

### **1.4. La función de la cultura organizacional**

La cultura organizativa, siguiendo a Parsons (1951), Merton (1957) y Schein (1988), lo que hace es resolver los problemas básicos de la organización respecto a su supervivencia y adaptación al medio que le rodea, y a la integración de sus procesos internos para determinar y consolidar su capacidad de supervivencia y adaptación.

Distintos autores (p.e. Amorós, 2007) ponen de manifiesto que una cultura organizacional es el resultado de la respuesta de la organización a dos aspectos fundamentales: la adaptación externa y la adaptación interna.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

La *adaptación externa* está relacionada con la respuesta a los siguientes aspectos:

1. Misión y estrategia: Identificar la misión principal de la organización y seleccionar estrategias para conseguir esa misión.
2. Metas: establecer metas específicas para lograrlo.
3. Medios: determinar la forma de conseguir las metas. Esto incluye seleccionar una estructura organizacional y un sistema de recompensas.
4. Medición: establecer criterios para evaluar hasta qué punto se han logrado las metas.

En cuanto a la *adaptación interna* está relacionada, por su parte, con los siguientes aspectos:

1. Lenguaje y conceptos: identificar métodos de comunicación y desarrollar un significado común para conceptos importantes.
2. Límites de grupo y de equipo: establecer criterios para la pertenencia a grupos y equipos.
3. Poder y estatus: determinar las reglas para adquirir, mantener y perder poder y posición.
4. Recompensas y castigos: desarrollar sistemas para estimular los comportamientos deseables y desanimar los indeseables.

Tendremos en cuenta tanto la influencia de elementos de adaptación externa como interna en la configuración de la cultura de la institución, así como la identificación de diferentes características para la definición de las culturas en la organización.

Millikan (1985) sugiere que la cultura contiene elementos tangibles, intangibles y simbólicos, y siguiendo a Sánchez y López (2010), la cultura de la organización se ve reflejada en (pp.96-97):

## Capítulo 1. La cultura organizacional

- a. los valores, normas, convicciones y expectativas compartidas por sus miembros;
- b. las políticas y los procedimientos;
- c. la percepción de las relaciones de autoridad;
- d. la ética laboral y la autonomía laboral;
- e. los significados asociados a las características físicas y espaciales del centro  
(Sánchez y López, 2010);
- f. las ceremonias y rituales institucionales;
- g. el lenguaje institucional;
- h. la historia institucional;
- i. la red social que sostiene la cultura dominante y las microculturas;
- j. las definiciones y el discurso dominantes sobre la identidad organizativa, la realidad percibida y la práctica de la innovación.
- k. el acceso y la socialización de los nuevos miembros.

También influyen otras características como su penetración (extensión), grado de homogeneidad, estabilidad, orientación (al mantenimiento o al cambio), fuerza (densidad o importancia que se da a las ideas asumidas) y claridad en la jerarquización o priorización de valores (Gairín, 2007).

En resumen, tal y como afirman Rodríguez et al. (1999), conocer mejor la/s cultura/s de toda institución universitaria nos permite, a su vez, entender el proceso de aplicación de cualquier política o estrategia dirigida a promover la mejora de la organización. Asimismo, este concepto nos permitirá conocer las creencias, expectativas y valores de la organización con objeto de descubrir qué hacer para o hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos. De todo ello se desprende que el estudio de la "cultura organizacional" de las unidades e instituciones de Educación Superior se puede convertir en una excelente herramienta para su evaluación y mejora.

### **1.5. La cultura organizacional de las universidades**

Desde que Clark (1970, 1971) fuera uno de los primeros en aplicar las teorías de la organización al campo de los estudios de educación superior, el estudio de la cultura organizacional ha crecido en importancia en el análisis de las universidades.

Aunque la universidad como organización específica no ha sido una prioridad en la literatura sobre gestión, sino que ha estado centrada en las entidades orientadas a los negocios; sin embargo, las presiones del contexto están forzando a cambiar nuestra percepción de la universidad y a crear la necesidad de comprender y examinarla como una organización con necesidades de gestión como cualquier otra corporación (Pérez, 2007).

Zabalza (2002) indica, entre otros, la existencia de los siguientes aspectos vinculados a la acepción de cultura institucional, aplicada a las Universidades:

- a) La expresión cultura institucional se refiere a multitud de dimensiones de la organización (normas y valores; las creencias y los prejuicios; las formas de relación y las situaciones de conflicto; los enfoques sobre contenidos y metodologías de las tareas; las modalidades de distribución del poder, etc.). (p.11).
  
- b) Diversos componentes de la cultura institucional de las Universidades están especialmente relacionados como el tipo de prácticas formativas que se desarrolla en ellas. Ericsson (1987) resalta entre ellos: las ideas compartidas sobre los estudiantes, las teorías implícitas de los académicos sobre el aprendizaje y el papel a desarrollar por los profesores en el mismo, las orientaciones prevalentes hacia ciertas destrezas y no hacia otras, la valoración y actitudes de los alumnos menos dotados o más problemáticos, etc.” (p.14)

## Capítulo 1. La cultura organizacional

En palabras de Knight y Trowler (2000), analizar la cultura de las organizaciones universitarias adquiere un importante valor en un momento de cambio organizativo -tal y como el que se está viviendo en las universidades españolas-, porque cuando se logra identificar y describir con detalle los factores culturales de una determinada organización, se obtiene también un conocimiento valioso sobre las variables que motivan una mayor implicación de los miembros de dicha institución en los procesos de innovación y de mejora que se quieran llevar a la práctica.

Además, en el contexto educativo, podemos identificar varios aspectos que hacen de una cultura organizativa una base apropiada para la mejora:

1) La facilidad y predisposición de los docentes para formar grupos de trabajo, y la orientación de los directivos a entregar a éstos una cuota importante de autonomía y liderazgo.

2) La confianza instalada en las disposiciones y patrones de conducta individuales y en las rutinas y los esquemas de acción colectivos.

3) La colaboración junto con la confianza dan lugar al aprendizaje profesional, que incrementa el intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre los docentes (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004).

Según distintos autores (p.e. Kuh, 1990; Love, Kuh, MacKay, & Hardy, 1993; Whitt, 1996), hay al menos tres niveles de cultura en educación superior que deberían considerarse:

1) El nivel nacional que consiste en los valores, normas, creencias, asunciones y artefactos que son comunes entre las instituciones de educación superior de la misma nación; 2) El segundo nivel es el institucional; 3) Las subculturas institucionales que representan distintos sistemas de valores, normas, creencias así como las suposiciones que se forman dentro de la

más amplia comunidad de campus (Bolton and Kammeyer, 1972; Kuh and Love, 2000; Whitt, 1996).

En nuestro caso, como el nivel nacional es el mismo para todos los casos objeto de estudio, nos centraremos en los otros 2 niveles: el institucional y el de las subculturas.

Hablar de cultura institucional no debe relacionarse necesariamente con la existencia de una única cultura, siendo la universidad una organización calificada de compleja y extensa (dado el número de estudiantes, profesores, los procesos implicados...). (Gairín, 2007, p.27-28).

En esta línea, Tena y Herrero, (1996) también aluden a que la realidad de los centros universitarios determina que en ellos convivan e interaccionen diferentes colectivos de personas (alumnos, profesores y personal de administración y servicios [PAS]) cuyos intereses y posición dentro de la institución son diferentes. En consecuencia cabe esperar la existencia de diferentes “subculturas”.

Por todo ello tiene más sentido hablar de culturas universitarias que de cultura universitaria.

Así pues, se plantea que en una organización coexisten distintas culturas. Es más, en la mayoría de las instituciones aparecerá una cultura dominante, que expresa los valores centrales compartidos por la mayoría de los miembros de la organización, y subculturas definidas por la división en departamentos y la separación geográfica (Becher, 1989; Robbins, 2004). Es decir, podemos encontrar culturas organizacionales (las compartidas por los miembros de una determinada organización) y culturas suborganizacionales (las compartidas por los miembros de un departamento o unidad dentro de una organización). Es decir, una cultura dominará mientras las otras estarán presentes en una gradación variable (Dubrow, 2004).

## Capítulo 1. La cultura organizacional

Es importante determinar, en cada caso, si se trata de una cultura asumida por un amplio porcentaje de los miembros (se trataría entonces de una cultura fuerte) o no. De ser así, tendrá un mayor impacto sobre el comportamiento de los miembros. Por ejemplo, en palabras de Robbins (2004, p.527):

Cuanto más fuerte es la cultura de una organización, menos necesidad tiene la administración de preocuparse por formular reglas y reglamentos formales para dirigir el comportamiento de los empleados. [...] Los grupos de trabajo y las normas departamentales influirán más fuertemente en el comportamiento ético en aquellas organizaciones que tienen culturas globales débiles.

Las subculturas constituyen el aspecto más complejo de una institución universitaria. Esto se debe en parte al hecho de que surgen subculturas institucionales de manera coherente en respuesta colectiva a los viejos y nuevos desafíos que afrontan las diferentes subpoblaciones institucionales (Bolton and Kammeyer, 1972; Love et al., 1993). Por otra parte, la variedad institucional de los campus debe tenerse en cuenta al planificar y dirigir la evaluación cultural. Las culturas y subculturas que los investigadores incluirán en las evaluaciones culturales variarán de acuerdo a factores tales como el problema y propósito de la evaluación, o el tiempo y los recursos disponibles. Sin embargo, los investigadores institucionales deben tomar medidas para representar (explicar) la diversa serie de culturas que pueden encontrarse en sus recintos universitarios.

Una definición de subcultura en Bolton y Kammeyer (1972) sería que es un sistema normativo de valores mantenido por algún grupo o por personas que están en interacción permanente, que transmiten las normas y valores a los nuevos miembros por algún proceso comunicado, y que ejercen algún tipo de control social para asegurar la conformidad con las normas, además, el sistema normativo de valores de tales grupos difiere del sistema

normativo de valores más extendido. En esta definición destaca la cohesión que las subculturas proporcionan a sus miembros, así como alguna incongruencia entre los elementos culturales emergentes en las subculturas y las características culturales de la cultura dominante mayoritaria (Dubrow, 2004).

En la interpretación de Valimaa (1998), además del enfoque sobre el estudio de las culturas institucionales, representada por Tierney (1988), existe otro enfoque relacionado con la cultura, el de las culturas disciplinares como entidades culturales, y representado por Becher (1989). La principal diferencia entre ambos enfoques estriba en la unidad de análisis.

Por otro lado, Becher (1989) apunta a que el profesorado está dividido por su lealtad a unas disciplinas y por su pertenencia a una institución pero que, en caso de conflicto, es la cultura disciplinar la que prevalece. Becher analiza las diferencias sobre el conocimiento en el mundo académico con la ayuda de un instrumento analítico que establece una distinción entre *duro*, *puro*, *blando* y *conocimiento aplicado*. Con la ayuda de estas dimensiones, Becher clasifica las disciplinas en cuatro categorías: *duro-puro*, *duro-aplicado*, *blando-puro*, *blando-aplicado*.

En palabras de Clark (1984, p.107-109), “al mirar el organigrama de la educación superior, lo que vemos son grupos de profesionales haciéndose cargo de diversas ramas de conocimiento”.

Por otro lado, Van Vught (1996) sugiere que las áreas de conocimiento son como los “ladrillos” de la educación superior. De esta manera las disciplinas atraviesan la cultura institucional. Como subculturas tienden a sufrir cambios menos radicales que las instituciones que se construyen sobre ellas.

En cuanto a la perspectiva teórica basada en Tierney (1988, 1991a, 1991b, 1997) se podría decir que el análisis de la cultura institucional excluye las dimensiones que son



## Capítulo 1. La cultura organizacional

importantes para el funcionamiento de las comunidades académicas: las culturas disciplinares. Además, teóricamente, en este enfoque, las instituciones son definidas como entidades sociales que no interactúan con su entorno social. En este sentido, ambos enfoques, el de las culturas disciplinares y el de las culturas institucionales, son definidos como “internos” porque centran la atención en un proceso dentro del mundo académico, y no prestan atención a los procesos que influyen en las instituciones de educación superior o que tienen lugar entre la sociedad y el mundo académico (Valimaa, 1998). Además, en 1994, Valimaa, sobre la base de unos estudios realizados en Finlandia afirmaba que las actitudes y opiniones de una innovación (evaluación de calidad) dependían más de las tradiciones institucionales que del bagaje disciplinar.

Por otro lado, las instituciones de educación superior son sistemas abiertos que interactúan con sus entornos en términos de entradas-fuente (estudiantes, profesores, dinero, etc.) y productos de salida (servicios, resultados de investigación, graduados, etc.) (Van Vught, 1996). Por estas razones, debemos reflejar también en términos culturales la interacción entre el mundo académico y la sociedad.

Asimismo, la actuación del profesor universitario, no se realiza de forma independiente o descontextualizada, sino como respuesta al marco global en el que se desarrolla. Se hace necesario explicitar, por lo tanto, este contexto dónde el profesor universitario lleva a término sus funciones docente, investigadora y de gestión, puesto que sus características determinan, en mayor o menor medida, la calidad, orientación, adecuación y coherencia de estas formulaciones básicas.

Dicho de otra manera, la “cultura docente” existente en la universidad define la identidad profesional de los docentes y condiciona sus intervenciones docentes, es decir, las

decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y por qué enseñar. Corral de Zurita et al. (2001) consideraran que algunos factores que forman parte de esa identidad profesional son:

1. Los campos disciplinares a los que pertenecen y el reconocimiento de su autoridad científica en relación con los otros, lo cual imprime diversas formas de organizar y valorar el trabajo académico (Clark, 1983; 1998a);
2. El campo y perfil profesional de la carrera en la que están desarrollando su tarea, lo cual marca ciertas orientaciones sobre las competencias, habilidades y destrezas que se consideran relevantes de promover en los estudiantes a través de la formación y el curriculum;
3. Las experiencias y trayectorias de formación docente y profesional realizadas.

Es por todo esto que la institución y sus diversos componentes: departamentos, programas, administración, etc., también requieren de estudio, entre otros aspectos el de la cultura organizacional.

### **1.6. Los modelos de cultura en la universidad**

Aunque existen (p.e. Becher, 1989; Land, 2001; McNay, 1995; Wellington y Austin, 1996;) no son muchos los estudios llevados a cabo sobre la cultura organizacional en las instituciones de educación superior. Y mucho menos aún en nuestro contexto (p.e. Gairín, 2006, 2007; Rodríguez et al., 1999; Tòmas et al., 2001, 2009, 2011).

En muchos de estos estudios se han planteado diversas tipologías de culturas organizacionales y, dada la amplia variedad de definiciones del término cultura, no nos debe extrañar la diversidad de tipologías que se han establecido.

A lo largo de las últimas décadas, se han presentado diferentes modelos que pretenden definir y/o clasificar las distintas culturas de la universidad. Estos modelos sirven como

## Capítulo 1. La cultura organizacional

marcos conceptuales, necesariamente reduccionistas, aunque, a menudo, los miembros de la organización usan estos marcos como herramientas para dar sentido al contexto y las circunstancias (Dubrow, 2004).

Podemos identificar dos enfoques a la hora de estudiar la cultura institucional: la perspectiva tipológica y la perspectiva dimensional (Tomás y Rodríguez, 2009). Desde una perspectiva tipológica (Armengol, 2001), la cultura organizacional se identifica basándose en la comparación con las características estándares de algunos tipos de cultura básicos. Mientras que desde un punto de vista dimensional, la cultura organizacional se identifica a partir de variables agrupadas en dimensiones.

A continuación mostramos algunas de estas tipologías de cultura organizacional que se han empleado en el estudio de las culturas universitarias en diferentes contextos, agrupadas por perspectiva.

Tabla 1. Perspectivas de cultura organizacional

| Perspectiva             | Objeto de estudio   | Autores   |                                |
|-------------------------|---|---|--------------------------------|
| Perspectiva dimensional | La cultura organizacional se identifica a partir de variables agrupadas en dimensiones.   | Schein (1992); Tierney (1988); Tomás et al. (2010)  | Rodríguez et al. (mixta)(1999) |
| Perspectiva tipológica  | La cultura organizacional se identifica basándose en la comparación con las características estándares de algunos tipos de cultura básicos. | Bass y Avolio (1992); Becher (1989); Bergquist (1992); Birnbaum (1988); Bricall (2000); Ellström (1983); Hooijberg (1993); Land(2001); McNay (1995); Wellington y Austin (1996) |                                |

### 1.6.1. Perspectiva dimensional.

En esta perspectiva, Tierney (1988) alude al estudio de la cultura organizativa como el estudio de redes particulares de significados dentro de un contexto organizativo, en cuanto que la cultura de una organización se basa en las concepciones compartidas por los individuos que participan en dicha organización. Sugiere que, teóricamente, es importante un marco analítico para estudiar las culturas organizacionales en educación superior. El marco

pone el énfasis en cuestiones a indagar mientras se realiza un estudio cultural. Es decir, la cultura es una idea que dirige la comprensión de los fenómenos más que indicar cómo examinarlos.

La cultura de las instituciones debe analizarse, según este autor, utilizando seis dimensiones:

1. Entorno: ¿cómo define a la universidad su entorno? ¿cuál es la actitud hacia el entorno? (hostilidad?/amistad?)
2. Misión: ¿cómo está definida? ¿cómo está articulada?¿se usa como base para las decisiones?¿cuánto acuerdo hay?
3. Socialización: ¿cómo se socializa a los nuevos miembros? ¿cómo se articula? ¿qué necesitamos saber para sobrevivir/superar en esta organización?
4. Información: ¿qué constituye información?¿quién la tiene?¿cómo es difundida?
5. Estrategia: ¿cómo se toman las decisiones?¿qué estrategia se utiliza?¿quién toma las decisiones?¿cuál es el castigo por las malas decisiones?
6. Liderazgo: ¿qué espera la organización de sus líderes?¿quiénes son los líderes?¿hay líderes formales e informales?

Este marco de preguntas no supone que todas las instituciones sean parecidas. Por el contrario, centra la atención sobre las dimensiones que generan diferencias entre instituciones. Es más, el objetivo del marco cultural de análisis de las instituciones de educación superior no es proporcionar un patrón general para el análisis, sino definir preguntas que permitan dialogar con las instituciones implicadas (Valimaa, 1998).

Schein (1992), propone un marco para ver y analizar las culturas institucionales que consta de tres niveles: artefactos (los productos visibles del grupo para los extraños (p.e. historia, tradición, interacciones), valores (los valores adoptados son creencias compartidas

## Capítulo 1. La cultura organizacional

acerca de qué es importante, y los valores representados son las creencias sobre qué acciones toman los miembros de un grupo, p.e. objetivos y estrategias) y asunciones (sistema implícito de creencias que influye en qué piensan las personas que están inmersas en la cultura, en cómo se comportan y en qué valoran. Son difíciles de discernir en las interacciones diarias entre los miembros de la organización) (Whitt, 1996).

Al utilizar el marco de Schein, hay que evitar simplificar demasiado la complejidad de la cultura de la institución universitaria aunque proporciona una herramienta útil para tomar conciencia de la cultura de sus centros de educación superior.

En nuestro contexto, Rodríguez, et al. (1999) se sitúan en una perspectiva metodológica mixta donde, en primer lugar, hay que definir dimensiones e indicadores que permitan determinar los elementos culturales y, en segundo, identificarlas con cuatro tipos de cultura. Proponen unas dimensiones para el diagnóstico de la cultura organizativa en instituciones universitarias (basados en Cameron, 1986; Cameron y Ettington, 1988; Peterson y Spencer, 1991; 1993; Quinn y Rohrbaugh, 1983). Estas dimensiones son herramientas que ayudan a identificar y ordenar los atributos o cualidades principales de la/s cultura/s organizacionales.

A continuación, se muestra en la tabla 2 la propuesta de estos autores.

Tabla 2. Dimensiones para el diagnóstico de una cultura organizativa en instituciones universitarias

| Dimensiones                    | Base conceptual  | Subdimensiones   | Modalidades de cultura   |
|--------------------------------|--|--|--|
| Dimensión de contenido         | Hace referencia a los elementos fundamentales que proporcionan señas de identidad o significado a los miembros de la organización. El contenido de la cultura puede variar en el tiempo.   | Control ejercido por la institución(*)<br>Orientaciones estratégicas(*)<br>Propósitos académicos<br>Estilo de toma de decisiones | -Clan: con una orientación interna y un control flexible.<br>-Jerárquica: con una orientación interna y un control estable.<br>-Ad hoc: con una orientación externa y un control flexible,<br>-de Mercado: con una orientación externa y un control estable. |
| Dimensión de consenso          | Se refiere al grado de acuerdo existente entre los miembros de la unidad institucional respecto a la importancia de los distintos elementos culturales.  | (*) La representación gráfica de estas dos subdimensiones permite identificar cuatro modalidades de cultura organizacional       |  |
| Dimensión de fuerza            | Hace referencia al grado en que los elementos culturales son valorados, compartidos, es decir, al grado en que estos elementos controlan la conducta de los miembros de la institución.  |  |  |
| Dimensión de congruencia       | Indica el grado de la compatibilidad o concordancia entre valores, creencias, etc. como elementos culturales.  |  |  |
| Dimensión de lo característico | Se refiere a aquello que hace a la institución única según la creencia de los miembros de la institución. Aspectos concretos: determinados patrones de conducta, valores, creencias e ideologías.                                |  |  |
| Dimensión de continuidad       | Hace referencia a la resistencia y a la estabilidad de la cultura a través del tiempo. La continuidad se manifiesta cuando varios elementos culturales son vistos o entendidos como continuación de valores y creencias pasadas. |  |  |
| Dimensión de claridad          | Se define por el grado en que los miembros de la institución o unidad institucional comparten y expresan un entendimiento común respecto a cada elemento cultural.   |  |  |

(Basado en Rodríguez, et al., 1999; pp.92-95)

Por otro lado, Tomas, Castro & Feixas (2010) han desarrollado un modelo para analizar las innovaciones en la universidad. Este modelo caracteriza el cambio atendiendo a tres variables: alcance, naturaleza y plazo. Estas características son elementos descriptivos que definen toda innovación universitaria. Además, el modelo considera varias dimensiones

## Capítulo 1. La cultura organizacional

más de análisis (financiación, liderazgo, valores, impacto, resistencias y obstáculos, fases y estrategias de la innovación).

En la tabla siguiente aparecen las dimensiones desarrolladas por estos autores.

Tabla 3. Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad

| Dimensión                            | Descripción   |
|--------------------------------------|---|
| Caracterización                      | Especifican los orígenes y causas que han originado el proceso de innovación. Igualmente se incorporan otros rasgos de caracterización como el alcance o su naturaleza.   |
| Financiación                         | Identifica 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.   |
| Liderazgo                            | Identifica 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. |
| Valores                              | Examina 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 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.  |
| Impacto                              | Estudia 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.  |
| Resistencias y obstáculos            | Recoge la percepción de cualquier participante en el cambio (promotor, implicado y obstáculos 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.   |
| Fases y estrategias de la innovación | Identifica 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.  |

(Tomas, Castro y Feixas, 2010, p. 145)

### 1.6.2. Perspectiva tipológica.

Desde la perspectiva tipológica, vamos a relacionar algunos de los modelos de cultura organizacional propuestos, tanto por autores extranjeros como de nuestro contexto.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

Por un lado, Ellström (1983), propone la integración de cuatro modelos organizacionales para centros educativos: racional, político, sistema social y anárquico. Estos modelos representan cuatro dimensiones complementarias más que cuatro alternativas mutuamente exclusivas de las organizaciones. Además, propone una tipología indicando un conjunto de condiciones bajo las que las cuatro dimensiones obtendrán distinta saliencia. Cada una de las dimensiones está identificada con una palabra clave: verdad (dimensión racional), confianza (dimensión social), poder (dimensión política) e insensatez (dimensión anárquica).

Por su parte, Birnbaum (1988), Becher (1989) y Bergquist (1992), han desarrollado sendas tipologías institucionales. Birnbaum describe cuatro modelos de comportamiento organizacional en educación superior: colegial, burocrático, político y anárquico. Es una aproximación conceptual del gobierno, gestión y liderazgo institucional, basándose en el modelo cibernético de organizaciones. Dicho autor parte del trabajo de Cohen y March (1986) y se asemeja al modelo que estos autores denominaron “organización anárquica”.

Las instituciones de educación superior son consideradas como organizaciones complejas, de aparente desorden y con casi total ausencia de claras estructuras de gestión, pero que presentan un grado razonable de estabilidad y regularidad. Dicha estabilidad se consigue a través de controles cibernéticos, esto es, de mecanismos de autocorrección en el micronivel, basados en el feedback, que regulan el funcionamiento de la organización. La coordinación se realiza a través de una acción correctiva espontánea por parte de diferentes agentes en la institución, trabajando en armonía y con una cultura común. (Martin y Afonso, 2003, p.10).

En cuanto a Bergquist (1992) describe cuatro culturas: colegiada, gerencial, desarrolladora y negociadora. Ambos insisten en que ninguna institución se identifica con un



## Capítulo 1. La cultura organizacional

único tipo. En la mayoría de las instituciones una cultura dominará mientras las otras tres aparecerán en distintos grados.

Por su parte, Bass y Avolio (1992) definieron dos tipos de cultura organizacional:

a) *Cultura Transaccional*. Las relaciones que predominan en estas organizaciones son generalmente contractuales. Son estructuras más burocráticas y estructuradas, con sistemas de comunicación más predecibles en donde importan más los intereses de la organización que los de los empleados. El compromiso generalmente es a corto plazo, la motivación laboral está guiada por los intereses personales, la cooperación depende de la negociación y los empleados trabajan de forma independiente cumpliendo los reglamentos y reglas.

b) *Cultura Transformacional*. Este tipo de organizaciones son generalmente más flexibles, informales y dinámicas, alentándose el trabajo en equipo y el crecimiento personal y favoreciéndose las metas a largo plazo y el compromiso de los miembros. Los líderes y los seguidores generalmente comparten intereses mutuos y la visión de la organización.

Basándose en estos tipos de cultura, los propios autores desarrollaron un instrumento para la identificación del tipo de cultura, el *Organizational Description Questionnaire (ODQ)*.

En 1993, Hooijberg and Petrock, proponen el modelo de la educación superior de valores que compiten. En este modelo se identifican cuatro tipos de culturas, ubicadas en cuatro cuadrantes, en torno a dos ejes. Las culturas vienen definidas por las siguientes características:

- Cultura clan: Alta autonomía personal; Trabajo determinado individualmente; Ambiente de trabajo agradable; Grupo con alta cohesión y confianza; Valores compartidos; Colegialidad.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

- Cultura adhocrática: Apertura; Creatividad; Flexibilidad; Toma de riesgos recompensada; Anarquía organizada; La autoridad reside en los individuos; Participación fluida; Se adapta rápidamente a los ambientes cambiantes; Las ambiciones se asocian a las oportunidades externas; Problemas emparejados con soluciones.
- Cultura de mercado: Control a través de competición externa; Logro de objetivos medibles; Nicho; Diversificación; Reputación; La institución se concentra en modos concretos de actividad.
- Cultura jerárquica: Gerencialismo; Reglas y procedimientos importantes; Estabilidad y predictibilidad claves para una mayor eficacia; La autoridad reside en el cargo; Control a través del ejercicio de la autoridad jerárquica legítima.

En la figura siguiente se muestra la representación gráfica del modelo:

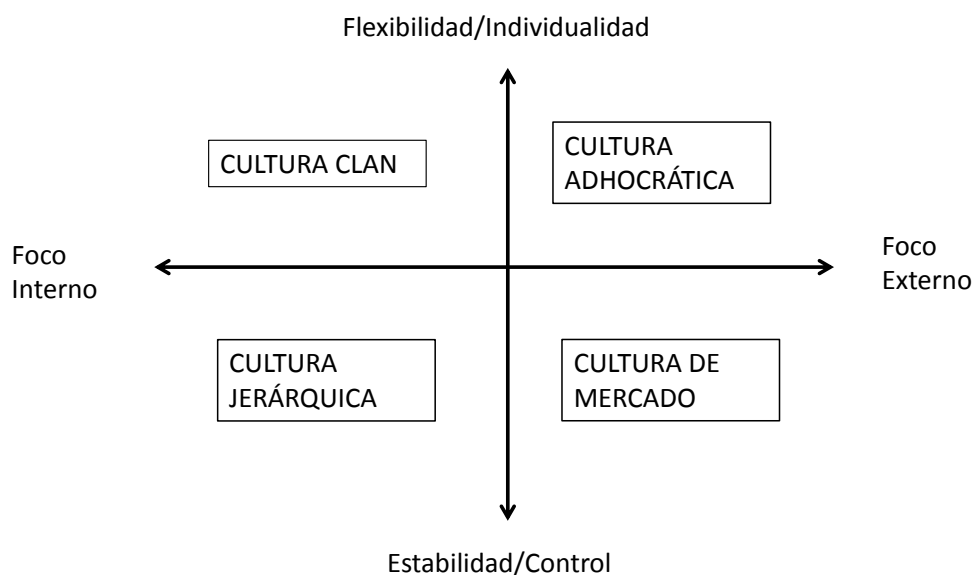


Figura 1. Modelo de la educación superior de valores que compiten (Hooijberg and Petrock, 1993) ( En Land, 2004, p. 106).

Por otra parte, en 1995, McNay propone cuatro culturas: colegiada, burocrática, corporación y empresarial. Sugiere que las cuatro coexisten en la mayoría de las universidades, pero con diferente proporción entre ellas. Estas diferencias van a depender de

## Capítulo 1. La cultura organizacional

un rango de factores que incluyen tradiciones, misión, estilo de liderazgo y presiones externas.

La palabra clave para definir colegialidad es libertad; para la cultura burocrática podría ser regulación; en la cultura de corporación la palabra clave es poder y en la empresarial debería ser cliente.

McNay sitúa las cuatro culturas en cuatro cuadrantes organizados en torno a dos ejes: *definición de la política* y *control de la implementación*. Se tiene en cuenta si el acoplamiento a cada uno de estos ejes es flexible/flojo o ajustado. Cada uno de los cuatro cuadrantes corresponde a un tipo de cultura organizacional universitaria:

- A. Colegial: consiste en política y control flexible, descentralización, centrada en la libertad individual. Se asienta sobre una tradición de autonomía basada en procesos consensuados e informales.
- B. Burocrática: consistente en política flexible y control ajustado, centrado en las reglas, normativas y precedentes.
- C. Corporativa: consiste en una política y control ajustados, dominio de la alta dirección y poder ejecutivo.
- D. Empresarial: consiste en una política de empresa ajustada y un control flexible/flojo, centrado en el mercado, las oportunidades externas y las relaciones con los agentes de interés.

En la figura que aparece a continuación se muestra la representación gráfica del modelo de McNay, 1995.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

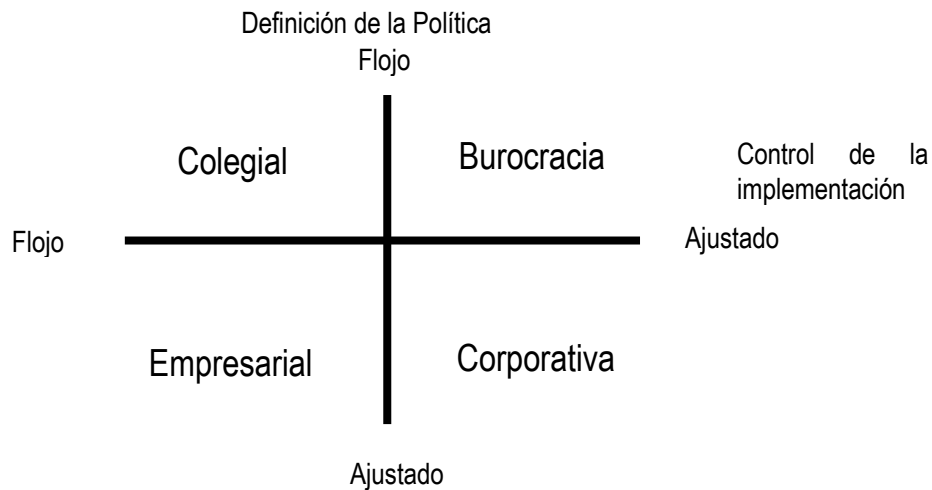


Figura 2. Modelo de culturas universitarias, basado en McNay (1995).

Respecto a este modelo, Macfarlane, en 2005, basándose en la investigación realizada por este autor, concluyó que la cultura colegiada o de facultad había pasado en un período de diez años de ser la cultura dominante a una de las más débiles. La más importante de las razones que consideró es la masificación de la educación superior, ya que el incremento del número de estudiantes ha dañado el sentido de comunidad que solo es posible mantener en instituciones más pequeñas.

De la misma manera, Land (2001) propone un modelo, basado en el elaborado por Wellington & Austin (1996), en relación con diferencias en la orientación hacia la práctica reflexiva. Este modelo pretende ser una simplificación de la situación, en un momento dado, que sirva sólo para ayudar a comprender la situación. En esta representación simplificada (ver figura 3) las letras que aparecen tienen el siguiente significado:

- .A = cultura anárquica
- .C = cultura colegial
- .E = cultura empresarial
- .H = cultura jerárquica
- .M = cultura gerencial
- .P = cultura política

## Capítulo 1. La cultura organizacional

La orientación al desarrollo académico se localiza en relación con dos ejes que representan tendencias polarizadas.

El eje vertical traza la extensión de la práctica del desarrollo académico; puede estar centrado directamente en las necesidades personales de los miembros individuales (personal académico o estudiantes) o, en el lado opuesto, estar más orientado hacia los requerimientos de una institución y su funcionamiento en un nivel sistémico.

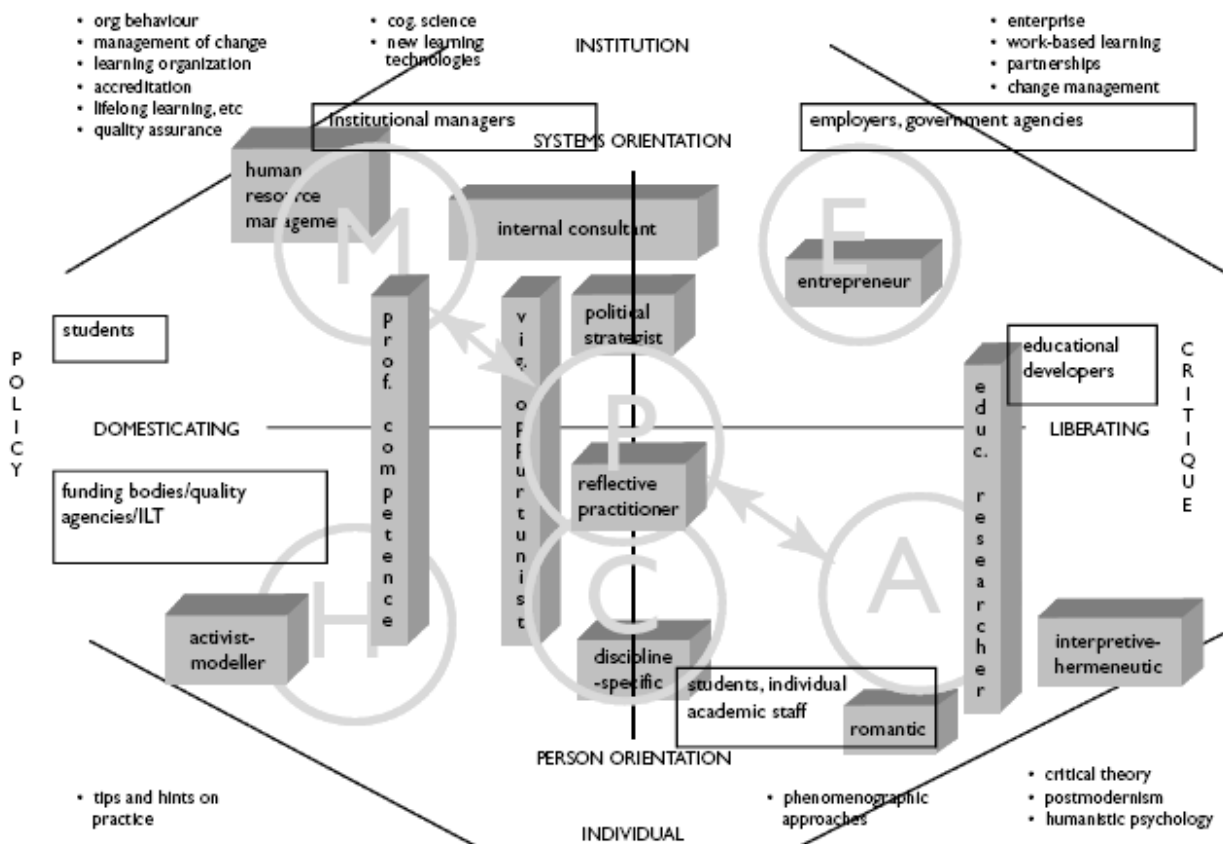


Figura 3. Modelo de Land (2001), basado en Wellington y Austin (1996), (en Land, 2001, p.9).

En cuanto al eje horizontal, se sitúa entre una tendencia a adaptarse a un entorno (incorporación/domesticación), que indica una práctica que está principalmente relacionada con animar o desarrollar comportamientos, en uno mismo o en otros, que se ajusten a lo expresado oficialmente, o a propósitos explícitos, o a la misión de la institución, o a su cultura normativa predominante e influyente; y una tendencia liberalizadora, que podría

indicar prácticas contrarias a tales propósitos predominantes y culturas que traten de transformarlos.

En nuestro contexto, Bricall (2000) propone, siguiendo las aportaciones de Clark (1983), tres modelos: burocrático, colegial y empresarial, relacionados con el estado, los académicos y el mercado, respectivamente, aludiendo a concepciones diferentes de la cultura universitaria.

*A. Burocrático:* Predominante en Francia y países del sur de Europa (con variantes). Se caracteriza por su bajo nivel de autonomía, alta presencia de procesos de gestión burocrática y pautas de comportamiento propios de las administraciones públicas.

Este modelo es demasiado rígido para la gestión de las universidades, demuestra poca capacidad para responder a los cambios del entorno inmediato, potencia el corporativismo entre los profesionales y genera rigidez ante los procesos de cambio.

*B. El modelo colegial:* Predominante en Inglaterra y países de su área de influencia, considera a la universidad como una entidad independiente de la administración, gobierno y otro poder, con normas propias de funcionamiento en las que tiene una gran importancia la comunidad académica. Se identifican como rasgos más característicos:

Dentro de las múltiples modalidades existentes, la presencia de personalidades externas a la institución en el órgano superior de carácter colegial (el board) ha permitido a las universidades británicas adaptarse mejor a los cambios del entorno, manteniendo la estructura propia del modelo colegial.

*C. El modelo empresarial:* Es la propuesta más compatible con el predominio de las universidades de titularidad privada, dependientes de empresas o fundaciones y que se

## Capítulo 1. La cultura organizacional

gestionan con criterios profesionales. También podemos encontrar el modelo en algunas universidades públicas americanas. Sus rasgos más característicos son:

Las ventajas de este sistema residen en su flexibilidad y en su capacidad de respuesta organizativa a los nuevos retos de las universidades. Los problemas, en cambio, provienen del escaso margen de autonomía académica que el mismo garantiza. ((En Gairín, 2006b, pp.23-25).

En la tabla siguiente se recogen las características de estos tres modelos básicos de gobierno universitario.

Tabla 4. Modelos de cultura universitaria

|                        | <b>Burocrático</b>                     | <b>Colegial</b>                    | <b>Empresarial</b>           |
|------------------------|--|------------------------------------|------------------------------|
| Financiación           | Exclusivamente pública                 | Pública o privada no lucrativa     | Privada                      |
| Directivos             | Nombrados                              | Electos                            | Contratados                  |
| Programas de enseñanza | Determinados por el estado             | Definidos por la universidad       | Condicionados por la demanda |
| Títulos académicos     | Garantizados por el estado             | Garantizados por la universidad    | Sistemas de acreditación     |
| Profesorado            | Funcionarios                           | Contrato académico (tenure)        | Contrato laboral             |
| Estatuto jurídico      | Organismo de la Administración Pública | Corporación independiente          | Empresa o asociación privada |
| Modelo de gestión      | Jerárquica                             | Democrática participativa          | Profesional                  |
| Órganos colegiados     | Consultivos y electos                  | Ejecutivos y electos               | Sólo consultivos             |
| Organización           | Rígida con orientación profesional     | Rígida con orientación disciplinar | Flexible                     |

(Bricall,2000, p.417)

Dado que la universidad es una organización compleja en la que conviven diversas culturas, y que tiene unas características específicas que la definen, a la hora de abordar, en esta tesis, el análisis de los distintos tipos de culturas institucionales, exponemos a continuación, con más detalle, la tipología que finalmente hemos elegido para aplicarla en nuestro estudio. Está basada en la tipología de Birnbaum (1988), y en la de Becher (1989), y la razón para seleccionarla es que, en palabras de Land (2001), “es una de la más conocidas y utilizada en los estudios sobre cultura institucional en educación superior” (p.5), por lo que los resultados obtenidos pueden ser más fácilmente comparables. Esta tipología aparece

matizada con los resultados de los estudios de Sawbridge (1996), que aparecen, en cada caso, tras el asterisco (\*):

*Burocrática/Jerárquica:* la autoridad es conferida/proviene de/desde arriba. Hay cadenas de mando reconocibles; las reglas y los procedimientos burocráticos están predeterminados, los roles están definidos. \*La toma de decisiones jerárquica era más habitual en instituciones técnicas o en instituciones más pequeñas.

*Colegial/colegiada:* la autoridad está ratificada desde abajo; hay igualdad de derechos en la toma de decisiones; las decisiones aparecen expuestas para poder disentir; existe alta discrecionalidad. \*La colegialidad, asociada al concepto de comunidad de académicos, es una forma de trabajo que sirve como contrapeso a sistemas de control más centralizados. Las formas jerárquicas tienden a estar en cuestión en la institución porque existe un fuerte sentido de colegialidad en que los académicos respetan la independencia intelectual de los demás, independientemente de su edad y posición.

*Anárquica:* autoridad desgastada por la lealtad personal; el énfasis está en la autonomía personal; los objetivos son ambiguos; los valores plurales; la influencia está basada en experiencia/expertos.\*Los académicos con cierto prestigio son capaces de mantener una independencia distante de su institución. Como su grupo de referencia es nacional e internacional, son más capaces de resistir la presión de los responsables. En cualquier caso, su experiencia hace difícil el éxito de la intervención de los responsables sin su cooperación.

*Política:* la autoridad deriva del poder personal y profesional; el conflicto se manifiesta como base para la toma de decisiones; las políticas están basadas en el compromiso; la influencia está derivada de los grupos de interés. (Sawbridge,1996, p.9).



## Capítulo 1. La cultura organizacional

Becher identifica la forma política con una organización académica que presta atención al poder personal y profesional de los individuos y de los grupos en los procesos de toma de decisiones. (Land, 2001, p.7).

Land (2001) recoge la opinión de Becher (1989), en cuanto a las culturas políticas, según la que, normalmente, son culturas conflictivas y la resolución de las luchas intestinas asciende a oportunismo político, compromiso y visión a corto plazo. (p.7).

Por su parte, Sawbridge, (1996), argumenta que la toma de decisiones en la institución descansará sobre el grado en que parece que se está implicado en los intereses políticos de las personas con influencia en los departamentos y facultades. Este poder político también era un prerrequisito de la efectividad de funcionamiento e incluso de la supervivencia de las unidades de desarrollo académico y era dependiente de cómo, efectivamente, los desarrolladores pudieran negociar con el staff senior, y de la fortaleza del electorado que pudieran reunir en torno a ellos. (pp. 8-9).

A continuación se presenta una tabla resumen con la revisión sobre los modelos de cultura organizacional que se han comentado.

Tabla 5. Revisión de modelos de cultura organizacional en la universidad

| AUTOR               | MODELO      | CARACTERÍSTICAS  | FORTALEZAS   | LIMITACIONES  |
|---------------------|-------------|--|--|---|
| Tierney, 1988       | Dimensional | Seis dimensiones: entorno, misión, socialización, información, estrategia, liderazgo                                     | El análisis se realiza a base de preguntas respecto a cada dimensión. Permite dibujar un patrón único para cada institución, permite identificar las dimensiones que generan diferencias | Las dimensiones planteadas centran la atención en los procesos internos; no incluye dimensiones sobre las culturas disciplinares. |
| Schein, 1992        | Dimensional | Marco para ver y analizar las culturas institucionales que consiste en tres niveles: artefactos, valores y suposiciones. | Dimensiones relacionadas con el liderazgo.   | Clasificación limitada de los posibles tipos de cultura organizacional  |
| Tomas et al. (2010) | Dimensional | Modelo para caracterizar y analizar las innovaciones en la universidad   | Permite describir, analizar y comparar las innovaciones universitarias.  | Muy costoso de aplicar en tiempo y esfuerzo.  |

(continúa)

Tabla 6. Revisión de modelos de cultura organizacional en la universidad (continuación)

## El proceso de cambio educativo en el EEES

| AUTOR                             | MODELO     | CARACTERÍSTICAS   | FORTALEZAS  | LIMITACIONES   |
|-----------------------------------|------------|---|---|--|
| Rodríguez, Apodaca y Páez (1999). | Mixta      | Presentan una perspectiva mixta, primero dimensiones e indicadores que posteriormente identifican con 4 tipos de cultura. Dimensiones: - contenido (control, orientación estratégica, propósitos académicos, estilo de toma de decisiones); - consenso; fuerza; congruencia; distintivo; continuidad; claridad). Los tipos de cultura son: clan; jerárquica; ad hoc y de mercado. | Combina la existencia de dimensiones con la de 4 tipos de cultura.  | No tiene instrumentos desarrollados para su contrastación.   |
| Ellström, (1983)                  | Tipológico | Propone cuatro modelos organizacionales para centros educativos: racional, político, sistema social y anárquico   |   | Se ha utilizado en centros educativos no universitarios.   |
| Birbaum (1988)                    | Tipológico | Describe cuatro modelos de comportamiento organizacional en educación superior: colegial, burocrático, político y anárquico. Ninguna institución se identifica con un único tipo. En la mayoría de las instituciones una cultura dominará mientras las otras tres aparecerán en distintos grados.   | Permite identificar la cultura dominante y las subculturas.   | Clasificación limitada de los posibles tipos de cultura organizacional. No incluye aspectos sobre la cultura de las disciplinas. |
| Becher (1989),                    | Tipológico | Describe cuatro modelos de comportamiento organizacional en educación superior: colegial, jerárquico, político y anárquico.   | Permite identificar la cultura dominante y las subculturas<br>Es una de las más utilizadas en Educación Superior.   |  |
| Bergquist (1992)                  | Tipológico | Escribe cuatro culturas: colegiada, gerencial, desarrolladora y negociadora. Ninguna institución se identifica con un único tipo. En la mayoría de las instituciones una cultura dominará mientras las otras tres aparecerán en distintos grados.   | Permite identificar la cultura dominante y las subculturas.   |  |
| Bass y Avolio, (1992)             | Tipológico | Delimitaron dos tipos de cultura organizacional: a) <i>Cultura Transaccional</i> y <i>cultura transformacional</i> . Desarrollaron un cuestionario sobre cultura organizacional ODQ.  | Permite situar a la institución en un continuo entre entornos altamente transformacionales a altamente transaccionales. Pueden caracterizarse 9 tipos de organizaciones a partir de la combinación de puntuaciones. | Clasificación limitada de los posibles tipos de cultura organizacional.  |
| McNay (1995)                      | Tipológico | Propone cuatro culturas: colegiada, burocrática, corporación y empresarial. Las cuatro coexisten en la mayoría de las universidades, pero con diferente proporción entre ellas  | Permite identificar la cultura dominante y las subculturas.   |  |

(continúa)

Tabla 7. Revisión de modelos de cultura organizacional en la universidad (continuación)

| MODELO  | TIPO DE MODELO | CARACTERÍSTICAS  | FORTALEZAS   | LIMITACIONES   |
|---|----------------|--|--|--|
| Bricall, (2000)                                   | Tipológico     | Siguiendo las aportaciones de Clark, tres modelos: burocrático, colegial y empresarial, relacionados con el estado, los académicos y el mercado, respectivamente, aludiendo a concepciones diferentes de la cultura universitaria. | Caracteriza a las universidades atendiendo a la autonomía universitaria, a su modelo de gestión y a la organización. | Clasificación limitada de los posibles tipos de cultura organizacional.        |
| Land (2001), basado en Wellington y Austen (1996) | Tipológico     | Propone un modelo basado en el propuesto por Wellington & Austen (1996): A= cultura anárquica; C = cultura colegial; E = cultura empresarial; H = cultura jerárquica; M = cultura gerencial; P = cultura política.                 | Propone un sistema que refleja tanto las necesidades personales como las de la institución.                          | Es un modelo complicado de utilizar. Han de tenerse en cuenta muchos factores. |

### 1.7. Métodos de análisis de culturas organizacionales

En el estudio de la cultura organizacional se han utilizado diversos métodos, tanto para identificar los tipos de cultura existentes en una organización como los elementos que pudieran constituirlos.

Como hemos visto en apartados anteriores, el constructo de cultura organizacional es complejo. Desde nuestro punto de vista, su estudio ha de requerir, por tanto, la utilización de instrumentos y estrategias variadas que permitan abordar el estudio atendiendo a toda su complejidad.

Whitt (1993, 1996) refuerza esta idea cuando explica que para investigar la cultura podemos utilizar dos perspectivas, la de una persona externa/ajena a la institución o la de personas que estén dentro, que pertenezcan a la institución. Ambos enfoques son complementarios porque para tomar conciencia de los fenómenos, inmersos en la nebulosa de la cultura, se necesita, por un lado, algún tipo de estructura previa y, por otro, las personas

que están inmersas en esa cultura pueden tener dificultades para identificar aspectos de la misma.

Respecto a la metodología empleada en el estudio de la cultura organizacional, Sánchez, Alonso y Palací (1999) indican que se han venido utilizando dos metodologías diferentes: la cualitativa y la cuantitativa.

La investigación cuantitativa se basa en que existen elementos universales en todas las culturas y, por tanto, comunes a todas ellas. Los métodos cuantitativos,

son métodos externos de investigación ya que exploran un conjunto de elementos en una o varias organizaciones, imponiendo los conceptos y las categorías de cultura del investigador a los miembros de la organización. Se emplean tratamientos estadísticos para comprobar la hipótesis o determinar la probabilidad de los hechos, técnicas que exigen decir por adelantado qué es lo importante y cómo se ha de medir. (Sánchez et al, 1999, p. 295).

Son un modo útil para comprender cómo los elementos particulares de la cultura, dominantes o influyentes, y previamente identificados, están en las conductas y experiencias de individuos y grupos de una o más instituciones (Museus, 2007). Sin embargo, estas herramientas son insuficientes para descubrir y obtener la comprensión en profundidad de qué, cómo o por qué varias propiedades culturales dan forma a las acciones o experiencias individuales o grupales.

La necesidad de obtener una comprensión holística de las culturas institucionales, para intentar comprender el impacto de los elementos particulares culturales sobre las conductas de un individuo o de un grupo, hacen indispensable la utilización de métodos cualitativos.

## Capítulo 1. La cultura organizacional

La investigación cualitativa parte del presupuesto de que cada organización dispone de una cultura que es única, de esta forma

no se pueden generalizar los elementos de la cultura de una organización a otra ya que se verían privados del contexto que les da su significado. Se utilizan métodos internos de investigación, buscando obtener el punto de vista y las ideas que los propios miembros de la cultura utilizan. El investigador, interaccionando con los miembros de la cultura, descubre el punto de vista de los participantes y comprende el mundo social como ellos mismos lo entienden. (Sánchez et al, 1999, p.296).

En definitiva, de todo esto se deriva que si el aporte de la metodología cualitativa es un mayor conocimiento sobre la idiosincrasia y la unicidad de la/s cultura/s de la organización universitaria, el de la cuantitativa será la identificación de los elementos culturales comunes o no a distintas instituciones universitarias y la correspondiente generalización de ese conocimiento. (Rodríguez et al., 1999, p.91).

Es por ello que tanto los métodos cualitativos como los cuantitativos deben usarse en la evaluación de las culturas de los campus (Hofstede et al., 1990; Whitt, 1996).

En la evaluación cultural cualitativa, las herramientas especialmente útiles en la recolección de datos son las entrevistas, el análisis de documentos y las observaciones.

Respecto a las *entrevistas individuales*, son la herramienta ideal para descubrir fenómenos que no son directamente observables o no pueden ser obtenidos a partir de los documentos (Patton, 2002).

Las entrevistas estructuradas permiten al entrevistador obtener la información necesaria para la investigación de una manera dirigida, mientras que las no estructuradas permiten obtener información que de otro modo pasaría desapercibida, al no estar prevista desde el principio. Por estas razones, parece que la entrevista semiestructurada, por una parte proporciona la oportunidad de obtener la información necesaria para la investigación y, por otra, permite la posibilidad de que surjan temas inesperados y relevantes para la investigación (Patton, 2002).

Las limitaciones del uso de esta herramienta tienen que ver con que las opiniones o percepciones proporcionadas por el entrevistado son específicas de ese individuo y no pueden ser generalizadas.

El *análisis de documentos* puede proporcionar información que los investigadores son incapaces de observar (Patton, 2002). Por ejemplo, puede aportar datos sobre hechos que tuvieron lugar antes de la investigación, sobre decisiones que no están ampliamente difundidas o no son fácilmente accesibles. Los documentos pueden proporcionar información útil acerca de los individuos que no están directamente implicados en la evaluación.

La *observación directa* proporciona información que los entrevistados y los documentos analizados no pueden aportar, y son importantes a la hora de considerar las evaluaciones culturales, por varias razones que expone Patton (2002) (En Museus, 2007, p.33):

- 1) Constituyen una herramienta esencial para capturar el contexto en el que los participantes interactúan.
- 2) Constituyen una fuente de datos objetivos porque no dependen de las nociones preconcebidas de los participantes sobre el entorno contextual.
- 3) Los observadores pueden ver cosas que escapan a la conciencia de los participantes en ambientes particulares, tales como elementos tácitos de las culturas.
- 4)

## Capítulo 1. La cultura organizacional

Las observaciones pueden permitir a los investigadores aprender cosas sobre las que los participantes están poco dispuestos a hablar o son incapaces de hacerlo.<sup>5</sup>) Son útiles para capturar información contextual, proporcionan una comprensión más holística de los fenómenos objeto de estudio.<sup>6</sup>) Las conexiones directas creadas entre el investigador, las personas y el contexto objeto de investigación le permite usar conocimiento, sentimientos e impresiones al interpretar los datos.

Tanto los documentos como las observaciones pueden constituir importantes fuentes de conocimiento acerca de los principales acontecimientos, las políticas institucionales, la influencia de los medios y otros factores que pueden tener una importante influencia sobre la conducta y experiencias de los individuos y los grupos (Museus, 2007).

Una limitación del análisis de documentos y de las observaciones directas es la implicación del investigador. Los investigadores, a menudo, si no siempre, influyen en la recolección e interpretación de los datos cualitativos. Tales influencias podrían ser contrastadas, sin embargo, por los datos obtenidos de diversos documentos y observaciones, que pueden capturar cómo varios fenómenos son percibidos por los individuos en la cultura que está siendo evaluada.

Leithwood y Musella (1991), por su parte, sugieren que el mejor ambiente para conocer la cultura de una organización es el estudio de caso.

Algunos autores han desarrollado otro tipo de instrumentos para el estudio de la cultura de una organización en el marco del método cuantitativo. Concretamente, respecto a la utilización de cuestionarios e inventarios para estudiar la cultura organizacional, se relacionan algunos de ellos.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

El cuestionario sobre Cultura Organizacional (Organizational Description Questionnaire, ODQ) desarrollado por Bass y Avolio, (1992). Este cuestionario consta de 28 ítems que se responden con verdadero o falso y está diseñado para la evaluación del tipo de cultura organizacional, según el modelo del liderazgo de Bass (1985).

La prueba ODQ permite caracterizar a los entornos organizacionales como predominantemente *transformacionales* o *transaccionales*. Raramente existen culturas organizacionales puras. Los autores (Bass y Avolio, 1992) afirman que una organización puede tener características transaccionales o transformacionales, por lo tanto estos estilos organizacionales deben entenderse en un continuo entre entornos altamente transformacionales a altamente transaccionales. La prueba permite obtener una puntuación de cultura transformacional y otro independiente de cultura transaccional. Según los autores la combinación de las puntuaciones puede caracterizar a las organizaciones en 9 tipos diferentes.

El instrumento de identificación de culturas (*Competing Values Framework*), desarrollado por Cameron y Quinn (2006) (basado en el modelo de Cameron y Ettington (1988) y Quinn y Rohrbaugh (1983)), consiste en la asignación de puntos a distintos escenarios en función de la similitud con la cultura de la propia organización. Este marco evalúa la congruencia y fortaleza/solidez de la cultura. Los resultados se evalúan en referencia a 4 tipos de culturas, no excluyentes: clan, adhocrática, jerárquica y orientada al mercado. Este instrumento es propio del contexto educativo.

En nuestro contexto, Quiroga y Quijano, (1998), utilizaron una adaptación del *Inventario de Cultura Organizacional* de Cooke y Lafferty (1989) que fue aplicado a 102 sujetos de 102 organizaciones diferentes. Concluyeron que los datos obtenidos permitían



considerar al instrumento apto para discriminar entre la cultura de distintas organizaciones así como la de distintos grupos dentro de una misma organización.

Por su parte, Alonso e Iglesias (1995) aplicaron la *Encuesta de Desfases Culturales* de Kilman y Saxton (1983) a 570 sujetos, en dos fases, una preguntando por la cultura percibida y otra por la cultura ideal o deseada en el equipo. Se obtienen de esta manera tres tipos de información sobre la cultura: la percibida-o las normas que rigen actualmente-, la deseada –o las normas que los miembros desearían que rigiesen en la unidad-, y los desfases culturales que son las diferencias entre normas deseadas y percibidas.

En cuanto a Alonso, Palací, & Osca (1995) y Palací, Alonso, & Sánchez (1997) proponen el *Método del Calibrado* como procedimiento metodológico para la evaluación e intervención cultural, con el cual se establece los desfases o desajustes entre el estado actual y el ideal de la cultura de la organización o de los grupos funcionales, según el nivel al que se realice la evaluación cultural. Posteriormente, desarrollaron un instrumento propio (*Cuestionario de conductas normativas C.N.O.*) con el que utilizaban categorías y escalas sometidas a un calibrado o ajuste al lugar en que se aplicaban, de manera que la categorización del investigador de la cultura representara la experiencia de los participantes y que el instrumento de medida recogiera información sobre la cultura. De esta forma, pretendían proporcionar una metodología que integrara elementos cualitativos y cuantitativos.

En una reciente investigación en nuestro contexto, Tomás y Rodríguez (2009) han realizado una revisión sobre otra serie de instrumentos utilizados para analizar la cultura organizacional. En este caso, se analizan 6 marcos y/o cuestionarios y se aporta la elaboración de uno más (Cuestionario de identificación de la cultura organizacional de la universidad, CICOU). Este cuestionario pretende identificar no sólo la cultura actual en

instituciones universitarias, sino que permite compararla con la cultura deseada, facilitando así la gestión de procesos de cambio organizativo en la universidad.

Aunque la mayoría de estos instrumentos alcanzan una elevada validez, presentan distintas limitaciones que no hacen aconsejable su utilización en nuestro estudio, bien por su complejidad, por su extensión, por lo limitado de la clasificación a la que remiten o porque no se han desarrollado para su utilización en educación superior.

Además, inciden en el estudio de elementos que quedan fuera de los objetivos de nuestra tesis y, por contra, no incluyen algunos elementos que estudiaremos. Esta es la razón de que desarrollemos nuestro propio cuestionario orientado, además, a los aspectos que tratamos de investigar en esta tesis: la cultura, la gestión del cambio y la innovación.

Por otro lado, según Museus (2007, p.37), podemos hablar de tres perspectivas para el estudio de la cultura:

1) la búsqueda de características comunes entre subculturas institucionales; 2) la búsqueda de diferencias entre subculturas y la cultura institucional dominante; 3) una perspectiva de fragmentación destaca las ambigüedades que existen en la cultura de una organización o institución. El uso de las tres perspectivas puede proporcionar una comprensión más holística de la cultura de una institución.

Por todo ello, un marco útil para analizar las culturas y subculturas en una institución consiste en la utilización de múltiples perspectivas y herramientas para examinar las dinámicas culturales en esa institución (Martin, 1992; Tomás y Rodríguez, 2009). A continuación, presentamos una tabla resumen con los métodos de investigación que se utilizan para el estudio de la cultura organizacional:

## Capítulo 1. La cultura organizacional

Tabla 8. Métodos de investigación. Fortalezas y debilidades para el estudio de la cultura

| MÉTODOS      | CARACTERÍSTICAS  | FORTALEZAS  | LIMITACIONES  | instrumentos utilizados  |
|--------------|--|---|---|--|
| Cuantitativo | <p>Son un modo útil para comprender cómo los elementos particulares de la cultura, dominantes o influyentes, y previamente identificados, están en las conductas y experiencias de individuos y grupos de una o más instituciones (Museus, 2007).</p> <p>Se basan en que existen elementos universales en todas las culturas que son comunes a todas ellas. Utiliza métodos externos de investigación, explorando un conjunto de elementos en una o varias organizaciones, imponiendo los conceptos y las categorías de cultura del investigador a los miembros de las organizaciones (Sánchez et al, 1999).</p> <p>Emplea tratamientos estadísticos para comprobar la hipótesis o determinar la probabilidad de los hechos, técnicas que exigen decir por adelantado qué es lo importante y cómo se ha de medir (Sánchez et al, 1999, p.295).</p> | <p>Utiliza un patrón externo estandarizado que establece el investigador, y que se aplica a todas las organizaciones.</p> <p>Se emplean tratamientos estadísticos para comprobar la hipótesis o determinar la probabilidad de los hechos (Sánchez et al, 1999).</p>   | <p>Resulta insuficiente para descubrir y obtener la comprensión en profundidad de qué, cómo o por qué varias propiedades culturales dan forma a las acciones o experiencias individuales o grupales.</p>  | <p>Cuestionarios e inventarios.</p>  |
| Cualitativo  | <p>Se utiliza para intentar comprender el impacto de los elementos particulares culturales sobre las conductas de un individuo.</p> <p>Aplicado a la cultura de las organizaciones significa que no se pueden generalizar los elementos de la cultura de una organización a otra. Utiliza métodos internos de investigación, diseñados para poner de manifiesto el punto de vista nativo de la cultura, buscando de esta forma sacar a la luz los sistemas cognitivos y las ideas que los propios miembros de la cultura utilizan para entender y expresar su propio mundo.</p> <p>El investigador, interaccionando con los constituyentes de la cultura, descubre el punto de vista de los participantes y comprende el mundo social como ellos mismos los entienden (Sánchez et al, 1999).</p>   | <p>Mayor conocimiento sobre la idiosincrasia y la unicidad de la/s cultura/s de la organización universitaria (Rodríguez et al., 1999) necesario para obtener la información que permita comprender los contextos culturales.</p> <p>Se obtiene información sobre los principales acontecimientos, las políticas institucionales, la influencia de los medios y otros factores que pueden tener una importante influencia sobre la conducta y experiencias de los individuos y los grupos (Museus, 2007).</p> | <p>Las limitaciones del uso de esta herramienta tienen que ver con que las opiniones o percepciones proporcionadas por el entrevistado son específicas de ese individuo y no pueden ser generalizadas.</p> <p>Una limitación del análisis de documentos y de las observaciones directas es la implicación del investigador.</p> | <p>Entrevistas en profundidad;</p> <p>Análisis de documentos;</p> <p>Observación participante.</p> |

La literatura actual sobre estrategias o metodologías de investigación no considera superior a ninguno de los dos métodos, sino más apropiados en función del problema de investigación (Silverman, 2005); cada método tiene sus fortalezas y debilidades. Por estas razones, ambos enfoques son considerados complementarios para la mayoría de las cuestiones objeto de estudio.

En términos generales, podemos decir que los enfoques cuantitativos o positivistas son aquellos que usan métodos de análisis estadísticos y que declaran ser objetivos, neutrales e imparciales. Por otro lado, la investigación cualitativa está definida por

## El proceso de cambio educativo en el EEES

aquellos métodos, técnicas o enfoques usados para la recolección de los datos y en los que el análisis no está basado en datos numéricos (Cassell Symon, Buehring, & Johnson, 2006). Sin embargo el concepto de “investigación cualitativa” es muy extenso, algunas veces ambiguo y se pueden agrupar muchos métodos bajo este epígrafe: estudios de caso, investigación participativa, entrevistas, observación participante, análisis interpretativo (Denzin & Lincoln, 2000, p.2).

Tabla 9. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa

|                         | Investigación cualitativa  | Investigación cuantitativa  |
|-------------------------|--|---|
| Propósito               | Comprensión y explicación de la conducta humana desde el punto de vista del sujeto a través de la recolección de datos narrativos. | Explicación y predicción (o control) de los fenómenos a través de la recolección de datos numéricos.                  |
| Diseño y método         | Flexible. Asume una realidad dinámica. Orientada hacia los procesos.<br>Por ejemplo, etnografía, estudio de caso.                  | Rígido, inflexible, procesos desarrollados en detalle. Se asume una realidad estable. Orientada hacia los resultados. |
| Recolección de datos    | Documentos, observación participante, entrevistas informales y no estructuradas.   | Observación no participante, test, cuestionarios, entrevistas formales y muy estructuradas.                           |
| Interpretación de datos | Subjetiva, conclusiones tentativas, revisión continua de los resultados.   | Objetiva, generalización.   |
| Tendencia               | Incrementar el uso de ambas estrategias en la misma investigación.   |   |

(adaptado de Gay ,1991, pp.214-215)

La investigación cualitativa ha contribuido, significativamente, a ampliar el rango de áreas de estudio sobre gestión y organización; desde los llamados campos “blandos”, tales como el comportamiento organizacional, el cambio organizacional o empresarial, a campos tradicionalmente más cuantitativos, como las finanzas y la rendición de cuentas (Cassell et al.,2006, p.290):

En este sentido, se plantea que las técnicas cualitativas tienen un gran potencial para contribuir a la investigación de la gestión y la gobernanza, desde la que proporcionan información rica acerca del comportamiento organizacional, no sólo para los investigadores sino para los agentes implicados. Por ejemplo, cuando se exploran las causas de la desconexión entre los resultados de investigación y las prácticas de

## Capítulo 1. La cultura organizacional

gestión, Denyer & Tranfield (2006) explican que, esta laguna, podría ser superada adoptando técnicas de investigación cualitativa que diera, a los gestores y agentes implicados, informaciones útiles sobre casos específicos que resultan especialmente efectivos o exitosos, es decir, “buenas prácticas”. Incluso los enfoques de investigación cualitativa están incrementando su valor para “los propósitos de las prácticas y las políticas informativas” (Denyer & Tranfield, 2006, p.218).

En resumen, el uso de diversos métodos de recolección y análisis de datos (triangulación) es una importante manera de asegurar la fiabilidad de la investigación (Lincoln and Guba, 1986; Maxwell, 1996). Asimismo, constituye una herramienta inestimable para asegurar que los investigadores que evalúan la cultura de un campus obtienen la información necesaria para comprender los contextos culturales. Esto implica que se deberían realizar entrevistas, recopilar documentos, observar el entorno del campus y aplicar algún cuestionario.

Por otro lado, la literatura especializada en educación superior ilustra la complejidad y especificidad como dos elementos principales que caracterizan la Universidad. En ese marco, el contexto cambiante en Europa está forzando a las universidades a introducir herramientas de gestión (Pérez, 2007).

Por estas razones, hemos elegido una combinación de ambos métodos para el desarrollo de esta tesis. Por una parte, se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc* para el estudio de las variables organizativas y, posteriormente, se analizaron los datos obtenidos con el programa SPSS. Para el estudio de los proyectos se empleó una metodología cualitativa, combinando el uso de la entrevista con el análisis de los documentos.

### 1.8. En resumen

En este momento asistimos a un momento de cambio sin precedentes en el Espacio Europeo de Educación Superior. No sólo se advierten cambios en el modelo universitario y su función respecto a la sociedad, sino que también se aprecia un cambio en las metodologías docentes, en la tipología de las tareas y en la relación profesor-estudiante; así como en el modelo de gestión y en la rendición de cuentas a la sociedad (Comisión Europea, 2006; ENQA, 2005 y 2015; Rué, 2007).

Aunque presentan peculiaridades, las universidades son organizaciones. La cultura de la organización constituye un sistema de significados y comportamientos compartidos que posibilitan la consecución de la misión. Se trata de un proceso dinámico de interacción constante entre el líder y los demás miembros, y de los miembros entre sí.

Es importante tener en cuenta que las experiencias generadas y luego compartidas, por los miembros del grupo u organización, construyen la cultura organizacional. De esa forma, al ser compartida la cultura genera identidad cultural y cohesión interna. (Rodríguez et al, 1999). La cultura también constituye un modo de adaptación al exterior de la organización.

En este caso, tal y como afirman Rodríguez et al. (1999, p.90),

conocer mejor la/s cultura/s de toda institución universitaria nos permite entender el proceso de aplicación de cualquier política o estrategia dirigida a promover la mejora de la organización. Asimismo, este concepto nos permitirá conocer las creencias, expectativas y valores de la organización con objeto de descubrir qué hacer para o hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos.

De todo ello se desprende que el estudio de la cultura organizacional de las unidades e instituciones de Educación Superior se puede convertir en una excelente herramienta para su evaluación y mejora.

## Capítulo 1. La cultura organizacional

Además, se plantea que en una organización coexisten distintas culturas. Es más, en la mayoría de las instituciones aparecerá una cultura dominante, que expresa los valores centrales compartidos por la mayoría de los miembros de la organización, y subculturas definidas por la división en departamentos y la separación geográfica (Becher, 1989; Robbins, 2004). Es decir, podemos encontrar culturas organizacionales (las compartidas por los miembros de una determinada organización) y culturas suborganizacionales (las compartidas por los miembros de un departamento o unidad dentro de una organización). Es decir, una cultura dominará mientras las otras estarán presentes en una gradación variable (Dubrow, 2004).

Es por todo esto que la institución y sus diversos componentes: departamentos, programas, administración, etc., también requieren de estudio, entre otros aspectos el de la cultura organizacional.

Dado que la universidad es una organización compleja en la que conviven diversas culturas, y que tiene unas características específicas que la definen, a la hora de abordar en esta tesis el análisis de los distintos tipos de culturas institucionales, partiendo de los modelos revisados, exponemos a continuación, con más detalle, la tipología que finalmente hemos elegido para aplicarla en nuestro estudio. Está basada en la tipología de Birnbaum (1988), y en la de Becher (1989), y la razón para seleccionarla es que, en palabras de Land (2001), “es una de la más conocidas y utilizada en los estudios sobre cultura institucional en educación superior” (p.5), por lo que los resultados obtenidos pueden ser más fácilmente comparables. El modelo consta de cuatro tipos de cultura: Burocrática/Jerárquica, Colegiada, Anárquica y Política.

En cuanto al modo de abordar el estudio de la cultura, la investigación cuantitativa se basa en que existen elementos universales en todas las culturas y, por tanto, comunes a todas

ellas. De esta manera, los métodos cuantitativos exploran un conjunto de elementos en una o varias organizaciones utilizando tratamientos estadísticos para comprobar las hipótesis.

Por otra parte, se hace necesario obtener una comprensión holística de las culturas institucionales, para intentar comprender el impacto de los elementos particulares culturales sobre las conductas de un individuo o de un grupo; ello hace indispensable la utilización de métodos cualitativos.

Es decir, el método cualitativo utiliza un patrón establecido por los miembros de cada organización y que solo se puede aplicar a esa organización, mientras que el método cuantitativo utiliza un patrón externo que establece el investigador, estandarizado y que se aplica a las organizaciones. (Sánchez et al, 1999, p. 296).

A la hora de seleccionar los instrumentos para el estudio, aunque la mayoría de los existentes (p.e. cuestionarios de estudio de culturas) alcanzan una elevada validez, presentan distintas limitaciones que no hacen aconsejable su utilización en nuestro estudio, bien por su complejidad, por su extensión, por lo limitado de la clasificación a la que remiten o porque no se han desarrollado para su utilización en educación superior.

Además, inciden en el estudio de elementos que quedan fuera de los objetivos de nuestra tesis y, por contra, no incluyen algunos elementos que estudiaremos. Esta es la razón de que desarrollemos nuestro propio instrumento orientado, además, a los aspectos que tratamos de investigar en esta tesis: la cultura, los estilos de liderazgo y las estrategias de innovación.



## Capítulo 2. El proceso de cambio en la universidad: hacia una cultura de innovación

### 2.1. La cultura de la calidad y la innovación docente

En este momento de cambio en las instituciones de educación superior de toda Europa se está prestando una atención especial a los procesos que originan y mantienen una cultura de calidad.

El momento actual, y “en cumplimiento con el acuerdo de Bolonia, las universidades españolas se encuentran en el proceso de actualización de sus estudios y estructuras como sus homólogas europeas” (VI Plan *de I+D+i 2008-2011*, p.46). Este proceso europeo de renovación universitaria supone, en palabras de Pulido (2009, p.229), que “hay que construir una nueva universidad ajustada a las necesidades de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Pero ello exige saber qué queremos realmente en cuanto a las funciones universitarias en docencia, investigación y relaciones con la sociedad”. Todo ello parece indicar que estamos asistiendo a un doble proceso de transformación en las instituciones de educación superior con motivo de la adaptación al EEES:

- a) “la actualización de las titulaciones que ofrecen nuestras universidades, potenciando un papel más activo de los estudiantes en el control, planificación y seguimiento de su propio proceso de aprendizaje” (Consejo de Universidades, 2008, párr. 3);
- b) definir un nuevo marco de relaciones entre los distintos elementos, internos y externos, que conforman la universidad y su contexto para lograr el camino a la excelencia.

Por otro lado, en este nuevo contexto que nos lleva a la necesidad del cambio y la innovación, han cobrado gran importancia los sistemas de garantía de la calidad. Concretamente, en la *Resolución del Consejo sobre la modernización de las universidades con vistas a la*

*competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento* (2007), se reitera la importancia del aseguramiento de la calidad, que constituye un importante motor de cambio en la enseñanza superior. Además, en los ESG (European Association for Quality Assurance in Higher Education) revisados (ENQA, 2015) se apuesta por el fomento de la autonomía de las instituciones de educación superior en el aseguramiento (desarrollo y control) de una cultura de calidad.

En este sentido, casi todos los países han tomado medidas para aplicar un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el comunicado de Berlín, con un alto grado de cooperación y formación de redes. En España, por un lado, la creación, de las 11 agencias<sup>1</sup> de calidad actuales, responde a la necesidad de garantizar la calidad de la Educación Superior. Así, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha lanzado varios programas que persiguen la garantía de calidad de la actividad docente del profesorado universitario (DOCENTIA), de los títulos (VERIFICA, MONITOR, ACREDITA, ACREDITA PLUS y MENCIÓN), así como de la implantaciones de Sistemas internos de garantía de la calidad en las instituciones (AUDIT), entre otros. Además, se han adoptado los estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES propuestos por ENQA (2005 y 2015).

Como resultado de esta situación, entre los objetivos genéricos de la Estrategia Universitaria para España con horizonte 2015, se establecían, entre otros:

La modernización de las universidades españolas, mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema

---

<sup>1</sup> ANECA, AAC-DEVA, ACCUEE, ACSUCYL, ACPUA, ACSUG, AQU-Catalunya, AQUIB, AVAP, Fundación Madrid+d, UNIBASQ.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación. [...] y unas universidades implicadas también en la mejora de la educación superior. (p.5).

Determinar la misión y funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual y su nuevo papel como servicio público promotor de la educación superior y la generación de conocimiento; Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad del conocimiento; Desarrollar la función universitaria de calidad y su adecuación social; Aumentar la autonomía y la especialización, así como la rendición de cuentas a la sociedad; Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal universitario (p.8).

En este sentido, entre los criterios y directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2005, p.6) encontramos que en el

criterio 1.1 aparece que las instituciones deben tener una política y unos procedimientos asociados para la garantía de calidad y criterios para sus programas y títulos. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de la garantía de calidad en su trabajo. Para lograr todo esto, las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia para la mejora continua de la calidad.

En el criterio 1.4. aparece que las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo. Estos medios deberían estar a disposición de aquellas personas que lleven a cabo revisiones externas.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

En los “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (ESG) revisados en Yerevan (2015), dando un paso más allá, se concede una mayor relevancia a la responsabilidad de las instituciones en el desarrollo y control de una cultura de calidad, así como a que las instituciones incrementen el esfuerzo en comunicar, de una manera más clara, información actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas a los agentes de interés; asimismo, deben atender a los cambios habidos en el perfil del estudiante, lo que debe repercutir en tener en cuenta las distintas modalidades de aprendizaje y su evaluación: aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje previo, etc. Esto refuerza el interés por los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante.

En el modelo propuesto en el EEES, los elementos de la mejora de la calidad en las universidades constituyen un aspecto central (ANECA, 2007; ENQA, 2005 y 2015), entre otras razones por “ser considerado una condición para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior “(EUA, 2006, p.6).

Además, la cultura de calidad se refiere a una cultura organizacional que trata de mejorar la calidad permanentemente y se caracteriza por dos elementos: uno cultural, y por lo tanto referido a un grupo humano, aunque se concreta en los miembros de manera individual, en relación con valores compartidos, creencias, expectativas; y otro estructural o de gestión, que se refiere a la institución e incluye procesos de mejora y de coordinación institucional (EUA, 2006, p.10).

Como elemento destacado dentro de este movimiento de la calidad en la universidad, aparece la European University Association (EUA). La EUA constituye una organización con más de 850 miembros de 47 países europeos, que representa a conferencias nacionales de rectores y universidades. La EUA juega un papel crucial en el proceso de Bolonia apoyando los

## Capítulo 2. El proceso de cambio

intereses de las universidades y del sector como un todo e influyendo en las políticas de la Unión Europea en la Educación Superior, la investigación y la innovación. Gracias a sus interacciones con una amplia variedad de organizaciones europeas e internacionales, la EUA asegura que sea oída la voz independiente de las universidades.

La EUA proporciona a los países miembros oportunidades para cooperar y mantenerse al día acerca de las últimas tendencias y políticas en materia de educación superior y de investigación.

La EUA es el resultado de la fusión entre la Asociación de Universidades Europeas (CRE) y la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea, que tuvo lugar en 2001.

A continuación, se presentan algunas de las conclusiones del informe 2002-06 de la European University Association (EUA), en el que se muestran los resultados relativos a 134 instituciones europeas de educación superior de toda Europa, sobre el significado e implicaciones de la cultura de la calidad en las universidades europeas. Estas conclusiones ponen de manifiesto las peculiaridades de la universidad frente a otras organizaciones y la necesidad de tenerlas en cuenta a la hora de pretender desarrollar en ellas una cultura de calidad:

- a) Las instituciones de educación superior se han caracterizado por la distribución de poder y autoridad, la ambigüedad y complejidad de objetivos y propósitos y por resultados que son difíciles de medir.
- b) Se considera la calidad como el elemento clave para el éxito del proceso de Bolonia.
- c) A los académicos, como profesionales de éxito que están comprometidos con la excelencia, no les gusta que les dirijan.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

- d) La calidad es un ejercicio continuo, no es un estado que se alcanza una vez, y definitivamente, sino que necesita ser perseguido continuamente.
- e) Los líderes no deben imponer, sino favorecer la discusión y el consenso, aunque sí proporcionar prioridades claras y líneas maestras a través del plan estratégico;
- f) Han de tenerse en cuenta tanto los resultados (de enseñanza e investigación) como los procesos implicados, las estructuras de gobierno o los procedimientos administrativos, entre otros.
- g) Deben complementarse los indicadores cuantitativos con medidas cualitativas para comprender mejor el significado de los primeros;
- h) La cultura de calidad debe apoyarse en dos condiciones: sistematizar criterios, aunque diferenciando disciplinas o unidades académicas y administrativas y desarrollar un conjunto de criterios y medidas que recoja los éxitos y fracasos de una manera transparente y constructiva;
- i) La definición de calidad elegida se encontrará enunciada en el plan estratégico de la institución de educación superior, aunque a veces la ambigüedad de los planteamientos pueda llevar al conflicto o a la adopción de estrategias contradictorias (p.e. cuando no se ha cuidado el equilibrio entre investigación y docencia).

En este sentido, parte del desarrollo de una cultura de calidad educativa en las instituciones de educación superior ha consistido en la creación de alternativas institucionales con el objetivo de desarrollar programas de innovación docente para permitir, de manera gradual, la implantación de innovaciones en las titulaciones para adaptarse a los nuevos requerimientos del EEES.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

En esta línea, es aconsejable atender a las peculiaridades que presenta la universidad, frente a otras organizaciones, a la hora de intentar analizar los factores que pueden contribuir al éxito del cambio organizacional hacia una cultura de calidad.

La orientación hacia este tipo de cultura encuentra su reflejo en el énfasis actual en la evaluación por asegurar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de Educación Superior (Biggs, 2001; ENQA, 2005, 2015).

En este escenario ante el que nos encontramos

la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas. [...]. En una dinámica de cambio cultural de esta envergadura todas las instancias deben estar implicadas, asumiendo cada una las funciones y competencias que le sean propias. (MEC, 2006, p.7).

Los cambios actuales en el contexto universitario, caracterizados por la implantación de distintas innovaciones encaminadas a adaptar las titulaciones al nuevo modelo y a la legislación vigente (p.e. LOU 6/2001, de 21 de diciembre (texto consolidado: 12 de septiembre de 2015); LOU 4/2007, de 12 de abril; RD 1312/2007, de 5 de octubre (texto consolidado: 17 de junio de 2015); RD 861/2010, de 2 de julio; RD 99/2011, de 28 de enero; RD 420/2015, de 29 de mayo), están inspirados en la promoción de una cultura de calidad e innovación en el ámbito de las universidades.

Es recomendable que, a través de la evaluación, una institución o programa obtenga información útil sobre la dirección que va a tomar para innovar y establecer mejoras. Al mismo tiempo, la evaluación podría revelar nuevos temas que abordar o indicar que el enfoque actual

ante los mismos temas no funciona bien y que es necesario innovar y cambiar la forma de hacer las cosas.

En teoría, podemos decir que nos encontramos frente a un momento de cambio organizacional promovido por la aspiración a una cultura de calidad e innovación en el ámbito de las universidades.

## **2.2. Innovación y cambio organizacional**

Para conseguir una cultura de calidad es necesario iniciar diversos cambios en distintos aspectos de cualquier organización. Estos cambios suelen realizarse incorporando innovaciones.

Empezaremos distinguiendo el concepto de cambio organizacional frente al de innovación.

*El cambio organizacional* se centra en la gestión de los cambios planificados formalmente, y que pueden referirse a cambios entre la organización y su entorno, así como la relación entre las diferentes partes dentro de la organización (Robbins, 2004; Yániz, 2006).

Por otra parte, un aspecto importante del cambio lo desempeña el comportamiento de los individuos y grupos dentro de la organización, tanto en el desempeño de sus tareas como en la interacción entre ellos.

Todos estos elementos pueden tenerse en cuenta para predecir el impacto de la innovación.

*La innovación* es un tipo especial de cambio y puede definirse como “un cambio fundamental, planificado y con una clara intención de mejora” (Yániz, 2006, p.15) que tiene un impulso sustancial en la organización. Estos cambios deben afectar significativamente al



## Capítulo 2. El proceso de cambio

rendimiento organizacional. Es decir, para que un cambio se considere como innovador debe cumplir varias condiciones:

- Ser algo nuevo para el contexto en el que se introduce; (Novedad)
- Ser intencional y no accidental; (Planificado)
- Ser un cambio de ruptura radical; (Fundamental)
- Debe tener como objetivo producir un beneficio para la organización (intención de Mejora) (Yániz, 2006).

Los cambios en que se traduce una innovación no suelen ser secuenciales sino que implican modificaciones simultaneas a varios niveles (Kezar y Eckel, 2002). El carácter simultáneo y acumulativo de la innovación la presenta más como un proceso que como un evento único. Esta perspectiva fue aplicada por Clark (1984) al cambio universitario señalando la importancia de la innovación paulatina y cotidiana en el trabajo con los estudiantes.

Fullan (2002, p.82) nos dice que “el cambio es un proceso, no una acción” y propone tres fases para ese proceso, basadas en Tolbert y Zucker (1996), entre otros:

- a) Iniciación, movilización o adopción
- b) Implementación, aplicación o ampliación inicial.
- c) Institucionalización, incorporación o continuación de la innovación.

Estas tres fases se sucederían de una manera no lineal y no pueden delimitarse con precisión, ya que “algunas decisiones tomadas en las fases siguientes podrían tener una carácter retroactivo y alterar las decisiones tomadas en la etapa anterior” (Fullan, 2002, p.80).

Observamos el paralelismo de estas fases con las propuestas por Lewin (1956) para el proceso de implementación de un cambio:

## El proceso de cambio educativo en el EEES

1) *Proceso de descongelación*: en él los líderes deben impulsar el cuestionamiento de las prácticas tradicionales, facilitando que todos los actores de la organización las analicen críticamente y eliminar obstáculos, proporcionando a los actores los recursos necesarios.

2) *Reemplazo*: o momento de introducción de la innovación.

3) *Recongelación*: mecanismo de refuerzo para evitar el retorno al punto inicial.

En la perspectiva de Robbins (2004), el concepto de innovación puede referirse a cambios en la estructura, en la tecnología, en el ambiente físico o en las personas. Fullan (2002) refuerza esta idea adoptando que la innovación puede estar referida a la realización de varios tipos de cambios:

- a. Cambios centrados en el uso de nuevos recursos (p.e. incorporar el uso de las nuevas tecnologías al sistema general de enseñanza).
- b. Cambios centrados en nuevos enfoques docentes (p.e. mejorar las estrategias y actividades y, en general, la metodología docente).
- c. Cambios en la alteración de las creencias, como las que acompañan a un planteamiento curricular que pasa de estar centrado en el contenido a estar centrado en el aprendizaje, y en la concepción de relaciones entre profesores y estudiantes, y en la concepción de qué es aprender y enseñar.

Existe desacuerdo sobre las mejores formas de lograr el cambio organizacional. Aquellos aspectos que funcionan en una organización no funcionan en otra (Fullan, 2002).

Las características organizacionales que facilitan la iniciación y la implementación de la innovación son diferentes (Marino, 1982; Zaltman, Duncan, & Holbek, 1973; Zmud, 1982). Duncan (1976) sugiere que una alta complejidad estructural, una baja formalización y una baja centralización facilitan la iniciación de innovaciones, pero que las condiciones inversas facilitan

## Capítulo 2. El proceso de cambio

las implementaciones y aquellas con estructuras formalizadas y centralizadas implementan más innovaciones.

Por otro lado, como apunta Damanpour (1987), la adopción de innovaciones crea cambios en la estructura y funcionamiento de una organización. Sin embargo, la extensión de estos cambios no es igual en todas las innovaciones. Esto nos lleva a que las innovaciones pueden ser clasificadas de acuerdo al grado de cambio que producen en las prácticas existentes en la organización que las adopta. Los investigadores han concebido varias categorías de innovaciones que Dewar & Dutton (1986) y Ettlie, Bridges, & O'Keefe (1984) agrupan como innovaciones radicales e innovaciones incrementales. Concretamente, las innovaciones radicales producen cambios fundamentales en las actividades de una organización y las innovaciones incrementales resultan pequeñas variaciones de las prácticas existentes.

Los investigadores han propuesto diferencias entre los predictores de la adopción de las innovaciones radical e incremental. Por ejemplo, la actitud gerencial hacia el cambio y las fuentes de conocimiento técnico se ha esperado que faciliten las innovaciones radicales (Dewar & Dutton, 1986; Hage, 1980) mientras que la complejidad estructural y la descentralización deberían guiar hacia las innovaciones incrementales (Ettlie et al., 1984).

A la hora de impulsar e implementar los cambios, nos encontramos con cambios que son de diferente envergadura, más o menos complejos y que resultan más o menos difíciles de implantar.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

Respecto a los tipos de cambio, Kreitner y Kinicki (1996, p.621) proponen una tipología:

1. *Cambio adaptativo (hacer lo mismo pero mejor)*: es el más sencillo, de bajo coste y suscita escasas resistencias, los autores lo definen como “volver a introducir una práctica ya conocida”.
2. *Cambio innovador (nuevos temas, nuevos enfoques)*: consiste en la introducción, propiamente dicha de una práctica nueva en la organización.
3. *Cambio radicalmente innovador (innovar y mejorar)*: introducción de una práctica nueva y compleja en la organización.

En cuanto a los tipos de innovación organizacional, en 1978, Daft y Becker identificaron varios tipos: la innovación administrativa y la innovación técnica.

*Innovación técnica*: se refiere a la mejora de los productos/servicios/procedimientos o a la creación de nuevos productos, también abarca la implementación de asuntos organizativos a través de herramientas tales como equipamiento, métodos o conceptos. La innovación técnica está relacionada con las tecnologías relacionadas con el producto, el servicio y los procesos de fabricación y con las operaciones básicas de las organizaciones que incluyen el producto o la innovación de los procesos de fabricación.

*Innovación administrativa*: implica la innovación de la estructura organizacional y los procesos de gestión, implica la gestión de asuntos organizacionales a través de la aplicación de nuevas estrategias, nuevos sistemas, nuevas soluciones y nuevos servicios (Lee, 2005). Se relaciona con la estructura organizacional y los procedimientos de gestión.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

*Innovación organizacional*: incluye las perspectivas de ‘innovación técnica’ (incluyendo producto, proceso y equipamiento) e ‘innovación administrativa’ (incluyendo sistema, política, solución y servicio) desde todos los aspectos. Podemos definirla como la adopción de un nuevo concepto de comportamiento que incluye nuevo producto, nuevo servicio, nueva tecnología o una nueva práctica de gestión que es relativamente nueva para una organización. (Chuang, 2005; Daft & Becker, 1978; Damanpour, 1991; Hage & Aiken, 1970; Lee, 2005; Zammuto & O’connor, 1992). (En Chen et al, 2010, p.44).

En cuanto a la innovación en el ámbito educativo, Daft & Becker (1978) encontraron que la innovación escolar podía dividirse en innovación educativa e innovación administrativa. La primera normalmente es implementada de abajo a arriba por los profesores. Entre sus resultados podemos encontrar que el grado de competencia profesional es directamente proporcional a la probabilidad de la innovación en educación por los profesores. Esta implementación de innovaciones durante el curso sería la forma de mejorar la eficacia de la educación. El otro tipo de innovación es implementada por el personal administrativo de arriba abajo (Yan and Chang, 2005).

Otros investigadores (p.e. Lee, 2005; Pu, 2003; Wu, 2004) identificaron distintas dimensiones de la innovación escolar. En cualquier caso, coincidían en que la innovación es el modo de guiar a los profesores a aplicar métodos y herramientas innovadoras de enseñanza en sus clases para, en última instancia, mejorar el funcionamiento de la escuela.

### **2.3. Las organizaciones innovadoras**

Cada vez más se hace referencia a la cultura de innovación como creadora de un ambiente propicio para la innovación, tanto por adoptar la introducción de nuevos productos,

procesos o métodos que repercutan en los costes o en la calidad de los bienes y servicios, como por el desarrollo de nuevos productos con el propósito de incrementar la diferenciación.

Entendidas las innovaciones como un tipo especial de cambio planificado con un impulso importante en la organización, podemos hablar de organizaciones en las que puede existir, en mayor o menor medida, un ambiente propicio para el desarrollo y consolidación de dichas innovaciones. Nos estaríamos refiriendo a las organizaciones innovadoras.

Hay una serie de características que pueden observarse en las organizaciones innovadoras. Presentamos estos aspectos que favorecen las innovaciones agrupados en tres categorías (Damanpour, 2001; Robbins, 2004):

a. *Aspectos Estructurales*. La flexibilidad de las estructuras orgánicas facilita la adopción de innovaciones. La abundancia de recursos permite costear la implantación y absorber los potenciales fracasos. La existencia de fluida y abundante comunicación entre las distintas unidades o departamentos facilita las innovaciones.

b. *Aspectos Culturales*. La cultura de las organizaciones innovadoras suele tener características semejantes: se alienta la experimentación; se recompensan los éxitos y los fracasos; se toleran las equivocaciones. Los líderes asumen que los fracasos son un subproducto cuando se intentan llevar a cabo ideas nuevas.

c. *Recursos humanos*. Las organizaciones innovadoras “promueven la capacitación y el desarrollo de sus miembros para que estén actualizados; les ofrecen mayor seguridad laboral para que no teman verse despedidos por cometer errores” (Robbins, 2004, p.572). Intentan ayudar a los individuos y a los grupos para que trabajen juntos de una manera más eficaz. Además, en un

proceso de cambio, los líderes tienen un papel fundamental como impulsores del cambio o del mantenimiento de la situación.

Profundizando en la cultura de las organizaciones innovadoras, Cameron y Quinn (1999) indicaron que la cultura de innovación se caracterizaba por su nivel de adaptabilidad, flexibilidad, creatividad, su convivencia con la incertidumbre y la ambigüedad de la información, ausencia de poder centralizado y de cadenas de mando bien establecidas, énfasis en la individualidad, en el riesgo y la anticipación. Para hacer frente a tales características, la gestión se apoyaría en el fomento de riesgo, del conocimiento y de la creatividad.

Podemos apreciar que esta descripción se ajusta bastante a las características anteriormente enunciadas y que las propias instituciones de educación superior identifican con las de las organizaciones de calidad (EUA, 2006). De este modo, podríamos concluir que una cultura de innovación sería aquella que permitiera resolver, con éxito y eficacia, las circunstancias de cambio actuales en una búsqueda constante de la calidad. Es decir, podríamos decir que en este momento, para nosotros, una cultura de calidad es una cultura de innovación.

### **2.4. Las organizaciones que aprenden**

Las organizaciones que aprenden son aquellas que han adquirido la capacidad de adaptarse al cambio de manera continua. Robbins, (2004, p. 573), plantea las siguientes características de las organizaciones que aprenden.

Las organizaciones que aprenden serían aquellas que adoptan el compromiso de la gestión de la calidad con la mejora continua; Se caracterizan por una cultura en la que se valora correr riesgos y hay comunicación; Derriban las barreras creadas por los niveles jerárquicos y la departamentalización fragmentada; Subrayan la importancia de los

## El proceso de cambio educativo en el EEES

desacuerdos, las críticas constructivas y otras formas de conflictos funcionales; Se requiere un liderazgo transformacional para implantar la visión compartida.

Este tipo de organizaciones parecen subsanar los problemas fundamentales de las organizaciones tradicionales:

- a) *Fragmentación*. La especialización de las diferentes áreas de una organización suelen crear feudos independientes que pueden estar enfrentados entre sí.
- b) *Competencia*. El énfasis en la competencia entre los miembros de un equipo o entre departamentos suele socavar la colaboración.
- c) *Reactividad*. Se dirige la actividad a la solución de los problemas en lugar de a la innovación y la mejora continua.

El proceso de adaptación al cambio tiene una parte fundamental: la gestión del conocimiento de la organización. Una posible definición de este concepto sería “el proceso de organizar y distribuir lo que sabe la organización para que la información correcta llegue a las personas adecuadas en el momento oportuno” (Robbins, 2004, p.575). Para ello se requiere crear una cultura en la que se fomente y se premie el compartir. Será necesario crear los mecanismos para que los miembros de la organización compartan el conocimiento o destreza que hayan adquirido (p.e. difusión de buenas prácticas).

Además, Bolívar (2001), plantea los siguientes aspectos en relación con las organizaciones que aprenden:

Una organización aprende cuando institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo) como un proceso permanente, creciendo como organización. (párr. 8).



## Capítulo 2. El proceso de cambio

Estas organizaciones tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia (aprender cómo aprender); lo que implica transformar los "modelos mentales" vigentes, así como generar "visiones compartidas". (párr.9).

Si bien sin aprendizaje individual no puede haber aprendizaje institucional, el primero no garantiza el segundo si no se dan interacciones individuales en comunidades de práctica. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización. (párr. 22).

Las relaciones contextuales en que trabajan los miembros, cooperando en torno a proyectos comunes en comunidades profesionales, son igualmente muy relevantes. (párr.23).

El aprendizaje de la organización como conjunto es el más complejo y difícil de explicar. Pero parece evidente que el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales. Empieza a ocurrir dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Las enseñanzas adquiridas mediante la resolución de problemas llegan a formar parte de la cultura de la escuela y, como tales, pasan del grupo a los nuevos miembros. (párr. 24).

Por otra parte, el papel de los líderes en la transformación de una organización tradicional en una organización que aprende es muy importante. Su labor estaría apoyada en tres aspectos fundamentales (VVAA, 2012, p.574):

## El proceso de cambio educativo en el EEES

*Establecer una estrategia:* haciendo explícito su compromiso con el cambio, la innovación y la mejora continua.

*Rediseñar la estructura de la organización:* aplanando la estructura, eliminando o combinando departamentos y aumentando el uso de equipos transfuncionales para reforzar la interdependencia.

*Reformar la cultura de la organización:* se necesita una cultura que corra riesgos, que esté abierta y utilice la comunicación.

La pregunta que surge es si puede considerarse a las instituciones de educación superior, en función de estas características, como organizaciones que aprenden.

En este sentido, Tomàs y otros (2001), plantean que

las universidades capaces de renovarse y reinventarse continuamente, con una capacidad de adaptación rápida, capaces de asimilar en poco tiempo nuevas ideas y transformarlas en beneficio de la organización y de sus fines, serán las únicas capaces de sobrevivir en un entorno cambiante.(p.149).

Algunos factores que deben intervenir para que se propicie esta mejora continua en la universidad serían (Gairín, 2000; En Tomàs et al, 2001, p.149):

- a. *planificación:* incluye diagnóstico, programas de intervención y autoevaluación permanente;
- b. *formación:* como adecuación constante de los recursos humanos a las nuevas necesidades personales e institucionales;
- c. *perseverancia y compromiso con el cambio:* el aprendizaje colectivo exige desprenderse de modos de comportamiento anteriores. Este hecho va acompañado de

una pérdida de la seguridad adquirida; por lo tanto no es de extrañar que abunden períodos de incertidumbre, y

d. *tiempo*: si concluimos que los cambios son procesos.

Por tanto, las universidades podrían considerarse organizaciones que aprenden, siempre que estén inmersas en una cultura de innovación.

### **2.5. Cultura y procesos de cambio: cómo promoverlos**

Utilizando el conocimiento que la investigación ha proporcionado sobre el funcionamiento de la universidad en cuanto organización en la implantación de innovaciones: [el cambio] se trata de “proporcionar medios para ayudar a los participantes y a quienes planifiquen la reforma a “dar sentido” a la planificación, las estrategias de implementación y la supervisión” (Fullan, 2002, p.79), más que dar instrucciones precisas (Yániz, 2006).

Las innovaciones son necesarias porque las cosas cambian, esto supone que nos enfrentamos a dos retos: cómo promover los cambios y cómo disminuir las resistencias. La primera cuestión dependerá de cómo se planteen y perciban los cambios y las innovaciones, sea como peligros o amenazas o como desafíos u oportunidades; en segundo lugar irán orientados a identificar las resistencias, sus causas y desarrollar desde la institución y la dirección acciones oportunas y eficaces para vencerlas o debilitarlas.(Gairín, 2006, párr.4).

Estas constataciones indican la flexibilidad y apertura que cualquier plan de innovación debe tener. Por otro lado, hay que tener en cuenta que un cambio que rompa los patrones culturales de una institución (organización, procesos, creencias, etc.) genera fuerte resistencia y

oposición (Yániz, 2006). Mientras que en la medida en que estos planes se encuentren próximos a la cultura de cada centro se facilitará el éxito de la innovación pretendida (Yániz, 2006).

¿Cómo hemos de proceder o qué hemos de cambiar para lograr culturas de calidad e innovación? ¿De qué manera influye la cultura existente a la hora de implantar un cambio?

En 2004, Lester y Piore a partir de investigaciones sobre modelos de innovación del mundo de la empresa y la universidad, identificaron dos enfoques para llevar a cabo un proceso de innovación: el enfoque analítico y el interpretativo. En la tabla siguiente puede verse un cuadro comparativo de ambos enfoques.

Tabla 10. Cuadro comparativo de los enfoques analítico e interpretativo

| Enfoque analítico  | Enfoque interpretativo  |
|--|---|
| Lo central es el proyecto con un inicio y un final del proyecto bien definidos         | Lo central es el proceso en el que no hay inicios y finales claramente definidos          |
| La gestión se centra en la consecución de las metas                                    | La gestión se centra en la dirección del proceso  |
| Los gestores negocian a través de reuniones el producto final para eliminar ambigüedad | Los gestores gestionan la ambigüedad a través de reuniones con los diversos participantes |
| El diseño se basa en estudios previos sobre los usuarios                               | El diseño interpreta lo que los usuarios quieren y crean necesidades                      |
| Los objetivos y los medios están claramente diferenciados                              | Los objetivos y los medios no están claramente diferenciados                              |

(en Lester y Piore, 2004, p.97)

En el **enfoque analítico**, la organización establece la innovación como objetivo a través de la generación de proyectos. Esta innovación está orientada a la solución de problemas con una definición clara del inicio y final del proceso. De esto se deriva que se trata de un proceso sistemático, planificado y muy vinculado a los resultados derivados de la investigación. **En cuanto al enfoque interpretativo**, enfatiza la importancia de la innovación en el proceso más que en el producto; al tratarse de una dinámica el punto de inicio y final no aparecen claramente definidos. Cobra especial importancia crear redes de

## Capítulo 2. El proceso de cambio

comunicación que van más allá de la organización, conectándola con el entorno. (Yuste, Gros, & Valdivielso, 2012, pp.14-15).

En palabras de Gros y Lara (2009), este enfoque está relacionado, en cierta medida, con el concepto de innovación abierta desarrollado por Chesbrough (2003). Este concepto se basa en la idea de que el conocimiento está distribuido en el mundo y, por esta razón, las organizaciones no pueden desarrollar de forma exclusiva su propia investigación ni su propio sistema de innovación aunque pueden utilizar innovaciones de otras organizaciones. Esto significa también que las innovaciones internas pueden ser aprovechadas por otras organizaciones. De esta forma, la innovación abierta crea un flujo de comunicación constante entre el interior de la organización y su entorno (Gros y Lara, 2009, p.229).

Por otro lado, todo cambio se ve influenciado por la cultura de la organización. En este sentido, ningún proceso de innovación puede ser diseñado al margen de la cultura (escolar) si no quiere verse abocado a la asfixia y al fracaso (Fuller y Clarke, 1994). Para generar innovaciones, las organizaciones deben crear un clima propicio y todas aquellas condiciones que beneficien al trabajo en equipo. En las culturas donde la confianza se instala y se despliega aparecen junto a ella la colaboración del profesorado y el aprendizaje profesional (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004).

Parece pertinente hacernos la siguiente pregunta *¿qué contribuye a hacer sostenible la innovación desde el punto de vista de los procesos culturales?*

Los resultados del estudio de Sánchez (2010) nos indican varios aspectos:

## El proceso de cambio educativo en el EEES

1. Disponer de un proyecto de centro consensuado, permite sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo.
2. Las culturas que atienden de manera especial a la integración de todos los colectivos en la dinámica del centro, así como un ambiente sin amenazas donde hay confianza que predispone a asumir riesgos y a adoptar y promover iniciativas, consiguen una mayor continuidad en las innovaciones. Además, la disposición de los líderes a compartir el poder juega un papel importante.
3. Respecto a la cohesión social, el referente ha de ser la identidad del centro.
4. El papel de los equipos directivos dando prioridad al desarrollo del sentimiento de afiliación o pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por todo ello, debemos prestar especial atención a los aspectos relacionados con el entorno de las universidades/titulaciones, su cultura organizacional, el liderazgo desarrollado en sus distintos niveles y a la estrategia diseñada por la institución para dar respuesta a este cambio.

### **2.6. La innovación en la Educación Superior y la gestión del cambio**

Hemos descrito qué consideramos innovación y algunas de las características que debe poseer la organización para que ésta se lleve a cabo con éxito.

En este apartado vamos a intentar trasladar esas características al ámbito de la educación superior para intentar caracterizar las instituciones de educación superior innovadoras (o poseedoras de una cultura de innovación), que hemos considerado organizaciones que aprenden y que ya hemos asociado con poseer una cultura de calidad.

Hasta finales de los 80 la investigación sobre docencia universitaria estuvo centrada fundamentalmente en el análisis de metodologías en el contexto del aula y en procesos innovadores. Se consideraba que las modificaciones realizadas por distintos profesores

## Capítulo 2. El proceso de cambio

individuales producían la innovación y el cambio. En la actualidad, los esfuerzos sobre innovación se han ido institucionalizando con lo que podríamos hablar de ‘innovación guiada’ (Hannan y Silver, 2005). Este tipo de innovación pone el énfasis en que la innovación esté dirigida y esté incentivada por las instituciones, aunque también pueda darse como proceso personal.

Hannan y Silver (2005, p.161) establecen una tipología de innovaciones referidas o a la enseñanza o al aprendizaje:

*Innovaciones individuales y de grupo.* Responden directamente, relacionadas con el aula y el curso, a las necesidades de los estudiantes y a los asuntos profesionales (seminarios dirigidos por los estudiantes, simulaciones de laboratorio, etc.).

*Iniciativas disciplinares.* Están patrocinadas por asociaciones y grupos profesionales.

Innovaciones que responden a la educación por medios tecnológicos. Aprovechan las nuevas tecnologías y adquieren o desarrollan materiales asociados.

*Innovaciones provocadas por el currículo.* Están implementadas para satisfacer las necesidades de la estructura modular y/o semestral y para responder a cambios de contenido de los campos de estudio y de los desarrollos interdisciplinares.

*Iniciativas institucionales.* Incluyen las decisiones de normativa diferente y los procesos de desarrollo profesional.

*Iniciativas sistémicas.* Contemplan la creación de un gobierno en las nuevas universidades o comités diferenciados y adaptados a cada institución.

*Derivados sistémicos.* Emergen dentro de las instituciones de educación superior como resultado de la normativa y la praxis en todo el sistema.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

Como podemos observar, en la universidad, podemos encontrar un amplio rango de innovaciones desde las microinnovaciones vinculadas al aula y la enseñanza hasta la creación de universidades con nuevas formas de organización (Onushkin, 1971).

Respecto a la innovación en la educación superior, Levine (1980) propone cuatro tipos de situaciones para los procesos innovadores:

- a) *Difusión*: se refiere al caso en el que las innovaciones se extienden a lo largo de la institución. Este es el resultado de éxito de la innovación puesto que supone la adopción generalizada del cambio planeado.
- b) *Enclave*: la unidad innovadora permanece aislada en la organización. La innovación se encuentra con obstáculos en algunas partes de la organización pero se consolida como un subsistema dentro de una organización tradicional.
- c) *Resocialización*: la innovación no puede extenderse desde su unidad de origen y las prácticas dominantes en la organización la sofocan.
- d) *Liquidación*: consiste en eliminar la innovación.

En este sentido, uno de los aspectos importantes que favorecen la innovación, en palabras de Gairín (2015), sería “favorecer la potenciación de los equipos docentes como manera de superar el esquema de individualización y balcanización aún vigente” (p.77).

Al parecer, el enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos ya que las estructuras permanecen a menudo intactas, no se transforman, y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión de la estabilidad y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende. Se potencia el individualismo y pocas veces se consigue que se compartan resultados. (p.78).



## Capítulo 2. El proceso de cambio

Por ejemplo, las innovaciones educativas suelen ser el resultado del trabajo de un equipo docente. El tipo de coordinación y el liderazgo desarrollado en el seno del equipo son factores clave para el éxito de la innovación. En esta misma línea, Weick (2001) analizó diversas instituciones de educación superior como ‘estructuras débilmente acopladas’ e identificó a las comunidades de práctica como una estrategia que rompe con el individualismo, distribuye el poder de la toma de decisiones y establece relaciones dirigidas a mejorar la innovación. Las culturas innovadoras son capaces de crear comunidades de práctica.

De esta manera, Weick (2001, p.78) indica que

La dimensión colectiva de la innovación supone la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten la difusión de los planteamientos innovadores. Así, las estructuras departamentales que atienden a la mejor organización y desarrollo de las materias deben combinarse con equipos docentes (comisiones académicas, de docencia, de título, etc.) que coordinen las aportaciones de los distintos profesores sobre el mismo grupo de estudiantes.

Además, la potenciación de los procesos cooperativos exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. La búsqueda de centros formativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. (p.77)

Clark (1998 a,b), por su parte, mostró que las actividades innovadoras de éxito en las universidades estaban caracterizadas por cinco factores: un cuerpo de gestión fuerte, un entorno desarrollado, un sistema financiero diversificado, un ambiente académico motivado y una cultura

empresarial. Aunque hay muchas diferencias entre estos factores, las interacciones entre ellos son necesarias para crear una institución innovadora.

También Sporn (2001) propuso un número de factores críticos necesarios para construir universidades bien adaptadas. Este autor apunta que la adaptación de las universidades se ve favorecida por: un ambiente definido por crisis y/o oportunidades; una misión clara y una buena definición de objetivos; una cultura organizacional; una estructura bien definida; una gestión profesionalizada; participación del gobierno en la toma de decisiones; un liderazgo comprometido.

Asimismo, Armengol (2001) apunta que son muchos los obstáculos, condicionantes y resistencias al cambio. En palabras de Gairín, (2006), “las instituciones que favorecen una cultura de cambio suelen afrontar mejor dichos cambios, al entender las turbulencias aparecidas como efectos secundarios de procesos de desarrollo considerados como deseables” (p.20).

Por otro lado, Hannan (2001) plantea que la innovación en la enseñanza y el aprendizaje es más probable que tenga lugar cuando:

El innovador siente un cierto grado de seguridad en un contexto cultural o comunidad en que es entendido, que reconoce la necesidad de cambiar y/o tiene estímulo o apoyo del director de departamento, decano u otra figura de autoridad;

La institución tiene una política de establecer paridad entre investigación, docencia y aprendizaje, inclusive para la promoción, y la política se refleja en la práctica;

Los colegas y los responsables muestran interés en difundir los resultados de las innovaciones;

## Capítulo 2. El proceso de cambio

Los recursos están disponibles a través del departamento, un fondo de innovaciones o fondo similar y existe una unidad de apoyo para el desarrollo educativo o del aprendizaje.

(párr. 45-48)

La innovación es más probable que esté obstaculizada por:

Baja consideración de la docencia y el aprendizaje, comparado con la investigación;

Carencia de reconocimiento e interés por colegas y figuras de autoridad;

Políticas institucionales o de otro tipo y planes de acción que lleven direcciones que excluyan la iniciativa individual;

Procedimientos excesivamente burocratizados para aprobar, apoyar y obtener recursos;

Los procedimientos de evaluación de la calidad u otros procedimientos inhiben la toma de riesgos.(párr. 49-52)

Los cambios derivados del modelo propuesto por el EEES se han venido fomentando a través de distintos programas creados por las universidades, que estimulan la participación y propuesta de proyectos de innovación docente por parte de equipos de profesores.

De ahí que podamos extraer la conclusión de que, en aquellos centros en que haya un cierto apoyo para los innovadores por parte de los responsables, se recompense de una forma similar las buenas prácticas en docencia e investigación, se difundan los resultados de las innovaciones y se compartan los recursos o estén accesibles para otros, se facilitará la implantación de innovaciones.

Dados los grandes cambios que han de asumir las instituciones de educación superior por la implantación del EEES y sus condicionantes, en este momento consideramos que todos ellos tienen una clara intención de mejora y se están produciendo de manera planificada. Por eso, no

tenemos más remedio que considerar que estamos sumidos en un proceso de innovación cuya finalidad es la mejora. En este sentido, la implantación de innovaciones se considera fundamental para el desarrollo de una cultura de calidad.

En palabras de Gros y Lara (2009) para favorecer la transversalidad de la innovación, ‘es de vital importancia que la innovación se realice a través del trabajo en grupo, enfatizando la creación de equipos multidisciplinares en los que participen personas con distintas funciones y cargos dentro de la institución’. (p.238).

En la institución de estos autores, se facilitó el flujo ascendente para favorecer las innovaciones a través de la convocatoria de proyectos tanto para el profesorado como para el personal de administración y servicios de la universidad. El objetivo de la convocatoria era doble, por una parte, estimular la actividad innovadora en la institución y, por otro, conocer de primera mano las ‘expectativas, necesidades e iniciativas de innovación’ (p.240). Esta convocatoria pretendía, en último extremo, ‘identificar la innovación y vincularla entre sí o con iniciativas institucionales’ (Gros y Lara, 2009, p.241).

### **2.7. Estrategias de innovación: la gestión del cambio**

Los meta-análisis proporcionan una oportunidad para explorar cómo diferentes dimensiones de la innovación afectan a las relaciones entre variables organizacionales.

Así, Kezar y Eckel (2002a) realizaron un meta-análisis sobre los tipos de estrategias clave que los líderes utilizaban para guiar el proceso de cambio transformacional. A pesar de que se habían identificado determinadas estrategias clave, todavía no se había contrastado la jerarquía de las estrategias. Es más, estas estrategias no habían sido estudiadas en relación con el cambio transformacional.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

El estudio que realizaron estos autores identificó varios resultados:

- a. Se identificaron diferentes estrategias relacionadas con el cambio transformacional: el apoyo administrativo de los senior (autoridades), el liderazgo colaborativo, la visión (diseño robusto), el desarrollo profesional y visibilizar las acciones.
- b. El cambio institucional a gran escala requería de un proceso conocido como toma de conciencia organizacional (Gioia and Chittipeddi, 1991; Weick, 1995). La importancia de la toma de conciencia refuerza los resultados de los estudios relacionados con otros procesos organizativos (Birnbaum, 1988; Bolman and Deal, 1991).
- c. El resultado de este estudio refuerza la importancia de examinar el cambio a través de múltiples enfoques teóricos, la asunción de que los líderes pueden ayudar a crear el cambio y la importancia de los procesos internos.

Por otro lado, Kezar y Eckel, (2002b), identificaron 19 estrategias a través de seis estudios de caso. Aquellas marcadas con un asterisco fueron las encontradas de manera reiterada en la literatura y, el resto, se destacaron como importantes cuando se revisaron los datos del estudio: (pp. 322-324)

*Apoyo de los líderes/administradores senior\**. Los líderes proporcionan apoyo en forma de declaraciones, recursos o nuevas estructuras administrativas.

*Liderazgo colaborativo/compartido\**. Los líderes por todo el campus están implicados en la iniciativa de cambio desde el diseño a la implementación.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

*Comunicación efectiva, persuasiva\**. Los líderes proporcionan informes orales y escritos o artículos o noticias afinando la implementación.

*Estructuras de apoyo\**. Las actividades y estructuras que apoyan los esfuerzos de cambio deben incluir contratar a una persona para supervisar el esfuerzo y apoyar a un centro o un programa con dinero o personal. Debería también incluir políticas de desarrollo o procedimientos para facilitar la iniciativa del cambio.

*Incentivos\**. El cambio debe apoyarse en la recompensa y en la estructura para promocionar. El líder o el departamento pueden usar los incentivos económicos u otros tipos de recompensa o reconocimiento para la plantilla o el desarrollo del profesorado para apoyar el cambio del personal.

*Diseño robusto\**. Tomado del trabajo de Nohria & Eccles (1992), los líderes diseñan un ‘deseable’ y flexible escenario de futuro que resulta claro y comprensible e incluye un conjunto de objetivos relacionados con la implementación de ese escenario de futuro y el significado para conseguir que sea flexible y no elimine posibles oportunidades.

*Orientación a largo plazo/Llevar a cabo acciones visibles\**. Los pasos en el proceso de cambio son perceptibles. Las actividades deben ser visibles y deben ser emprendidas para que los individuos puedan ver que el cambio es importante y continuo.

*Conexiones y sinergias*. Surgen diferentes iniciativas en la organización. Reunir los esfuerzos de cambio descentralizados ayuda a construir el cambio. Puede contribuir establecer conexiones con iniciativas externas a la institución.

*Trabajando dentro y cambiando la cultura*. Los líderes acceden a una descripción de la cultura a través de evaluaciones formales e informales y la tienen en cuenta cuando toman

## Capítulo 2. El proceso de cambio

decisiones, desarrollan la visión e identifican estrategias. También se utiliza para identificar las actuales creencias o actividades y así poder cambiarlas.

*Perspectivas externas.* Traer lecturas, consultores, conferenciantes, etc. externas a la institución o ir a conferencias o institutos y ‘traer’ las ideas al campus.

*Factores externos.* Los líderes son capaces de usar constructivamente los factores externos a la institución tales como la acción legislativa, las oportunidades o el deterioro económico, etc. estos factores podrían jugar distintos papeles, entre ellos: proporcionar legitimidad, proporcionar confirmación, y dar dinero y otros recursos de apoyo.

*Oportunidades de desarrollo de la plantilla y profesorado.* Un conjunto de esfuerzos programáticos que ofrezcan oportunidades para que los individuos aprendan ciertas habilidades o conocimientos relacionados con los usos asociados al esfuerzo del cambio.

*Oportunidades para la influencia de los resultados.* La visión o plan permite la retroalimentación del proceso desde los participantes del campus.

*Participación invitada.* Los procesos formales están establecidos por participación invitada incluyendo noticias, invitaciones, peticiones para input, grupos focales, etc.

*Impulso/momento moderado.* El plan designa modos de gestionar el flujo de las iniciativas de cambio y controla el ritmo de logro de las decisiones hasta que lo planificado llega a estar implementado.

*Ajuste y propiedad de la rendición de cuentas de las personas para nuevas expectativas.* Establecer expectativas acerca de los efectos del cambio para los individuos relacionados con la iniciativa del cambio que puede tomar la forma de un código, directrices, políticas

## El proceso de cambio educativo en el EEES

o declaraciones a la comunidad o ser normas habladas informales de conducta o pensamiento.

*Cambios en la gobernanza y en los procesos administrativos.* La iniciativa del cambio debe llegar a ser parte del día a día de los encuentros y procesos funcionales del departamento, escuela o unidad tales como asuntos de trabajo, de estudiantes y de equipamientos. Cada individuo ve cómo el cambio impacta en su trabajo del día a día.

*Relación de viejos grupos y nuevos caminos.* Se refiere a la reestructuración de las relaciones entre los individuos y los grupos de individuos, a la luz del cambio, que debe crear caminos para construir confianza y para expresar miedos o sentimientos relacionados con las pasadas relaciones. Los procesos también son colocados en el lugar oportuno para establecer nuevas relaciones.

*Poner cambios locales en un contexto abierto de cambio.* Comprender cómo se inicia el cambio es parte de cambios más extensos en la comunidad de HE y ayuda a proporcionar legitimidad y a hacer el asunto menos personal.

Las estrategias a través de las cuales se lleva a cabo la innovación como cambio planeado han sido también objeto de investigación, buscando caracterizar las vías que ha de seguir la acción innovadora.

Chin y Benne (1976) distinguen tres grandes grupos de estrategias innovadoras para la gestión del cambio:

a) *Las estrategias empírico-racionales*, que asumen la existencia de una racionalidad en la conducta humana, de tal manera que si el cambio es percibido como deseable y efectivo, el propio interés de los sujetos les llevará a adoptarlo;



## Capítulo 2. El proceso de cambio

b) *Las estrategias normativas re-educativas*, cuyas pautas de acción tienen su soporte en normas culturales y en el consentimiento de los individuos sobre esas normas. El cambio de las pautas, de acuerdo a esta visión, ocurre cuando las personas involucradas están dispuestas a cambiar sus orientaciones normativas. Implica cambios en actitudes, valores, habilidades y relaciones significativas y no solo cambios en el conocimiento, en la información o en la racionalidad intelectual de la acción.

c) *Las estrategias basadas de alguna forma en la aplicación del poder*, ya sea político o de otra naturaleza. El proceso de influencia se lleva a cabo a partir de la sumisión de aquellos que tienen menos poder para los planes, direcciones y liderazgo de los que tienen mayor poder. A menudo, el poder que se ejerce es legítimo, de una autoridad pública o gubernamental. (Chin y Benne, 1976, p.22-24).

A continuación describimos con más detalle los presupuestos básicos de cada una de ellas y los factores que determinan la elección de la estrategia para el desarrollo de la innovación.

### **2.7.1. Poder-Coercitivo.**

Esta estrategia, en adelante (P-C), asume que las personas son sumisas y que generalmente harán lo que se les diga o lo que puedan hacer. El éxito del cambio está basado en el ejercicio de la autoridad y de la imposición de sanciones. El principio básico consiste en reducir las opciones de la personas en vez de aumentarlas. Sorprendentemente, en muchas situaciones las personas aceptan de buena gana este enfoque especialmente cuando se sienten amenazadas y no saben qué hacer. (Chin & Benne, 1976).

Los elementos de poder pueden encontrarse en todos los enfoques para el cambio. En la estrategia *Racional-Empírica (R-E)*, el poder está basado en la información o el conocimiento

que es usado como el motor principal del cambio; aquellos que poseen el conocimiento mantienen el poder en el sistema. En la estrategia *Normativa-Reeducativa (N-RE)* la filosofía subyacente de cambio se centra en el desarrollo de un ‘sentido personal de poder’ y el compartir el ‘poder de la organización’ a través de la implicación activa de los miembros del sistema, la definición del problema y la generación de soluciones.

La estrategia P-C enfatiza un enfoque diferente y diferentes elementos del proceso de poder. En general, este enfoque para cambiar enfatiza el uso de sanciones económicas y políticas como el principio de la estrategia para lograr el cambio, aunque el uso del poder ‘moral’, históricamente, también forma un elemento clave de la estrategia (Benne and Chin, 1985).

Miles & Thangaraj (2002, p.8), añaden los siguientes comentarios,

*El poder político o posicional como estrategia de cambio.*

El poder político o posicional implica la habilidad de crear políticas, directivas, leyes y otros acuerdos legales con los que lograr legitimar las sanciones por ‘no cumplimiento’. La amenaza de la sanción tiene el impacto de incrementar la buena disposición de los miembros del sistema para seguir las directivas de aquellos que mantienen el poder y están ocupados con el cambio que están llevando a cabo. Añadidas a las sanciones económicas, y de otro tipo, que tienden a ser asociadas con este enfoque para el cambio, muchos individuos están influenciados por creencias culturales más profundas relativas a la legitimidad de los superiores de la jerarquía para dar directivas a los miembros de los sistemas sobre los que tienen responsabilidad. El aura de legitimidad de la fuente de poder es suficiente, en esos casos, para reducir la resistencia a imponer el cambio. En tales casos, el modo de toma de decisiones del poder-coercitivo es aceptado como lo natural por el modo en que el sistema funciona.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

### *El poder económico como estrategia de cambio*

El uso de sanciones económicas representa una extensión lógica del poder político. Bajo un escenario de poder político en un contexto social más amplio, las sanciones generalmente se centran en la cárcel y otras sanciones de libertad personal. Bajo la estrategia para el cambio del poder económico, las recompensas (y sanciones) se centran en la provisión (o impuesto) de incentivos financieros. Las organizaciones pueden recompensar a los miembros de forma diferencial por sus implantaciones activas o nuevos métodos de gestión o nuevos enfoques para tratar con los asuntos. Los gobiernos pueden distribuir (o recaudar) los fondos de las organizaciones a cambio de su buena disposición para acatar las directivas de la nueva dirección.

En cuanto a (Nickols, 2010, p.4), añade que los dos factores principales que influyen en la elección de esta estrategia son el tiempo y la gravedad de la amenaza a la que hay que enfrentarse. La cultura, en estos casos, constituye un factor moderador. Si la cultura es fundamentalmente burocrática es probable que sus miembros no ofrezcan resistencia al cambio. Por el contrario, si la cultura va unida a la autonomía y el espíritu emprendedor, los miembros posiblemente se opondrán o se resistirán a movimientos autoritarios. En este caso, las posiciones clave tendrían que ser ocupadas con nuevas personas.

En la tabla siguiente se muestran las asunciones para la estrategia de poder-coercitivo.

Tabla 11. Asunciones para la estrategia de poder-coercitivo

| <b>Asunciones comunes de esta estrategia para el cambio P-C</b> |  |
|---|--|
| 1.  | El poder está legitimado y lleva aparejados derechos: las personas deben escuchar a aquellos que mantienen el poder.   |
| 2.  | Aquellos con poder tienen la responsabilidad de dirigir a otros en el sistema. No es significativo que estos otros no acepten la dirección que están recibiendo como apropiada o correcta. |
| 3.  | Aquellos que mantienen el poder tienen el derecho a castigar a aquellos que no siguen sus directrices.   |
| 4.  | Los mejores intereses de la organización sirven para seguir las directrices de los superiores en la jerarquía- o ellos o su experiencia saben qué es lo mejor.                             |

(En Miles et al.2002, p.7)

Se destacan las siguientes subestrategias para aplicar el cambio de poder-coercitivo:

- a. Dirección explícita desde el jefe.
- b. Amenazas a la seguridad del trabajo.
- c. Promoción para los que apoyan; nada para los que se oponen.
- d. Oportunidades educativas para los que apoyan.
- e. Creación de las regulaciones que requiere el cambio.
- f. La organización (gestión) ordena los asuntos.
- g. Se recompensa a las personas por su correcta actuación a través del reconocimiento público.
- h. Se cuenta el cambio a la gente y no se permite elegir.
- i. Asuntos de regulaciones disciplinarias.
- j. Se utiliza a los superiores representativos para discutir el cambio: sus posiciones motivarán el cambio.
- k. Se usa el poder económico para dar regalos por conseguir el cambio.
- l. Se recompensa a las personas a través de bonus para el cambio.

### **2.7.2. Racional- Empírico.**

Esta estrategia, en adelante R-E, asume que las personas son racionales en sí mismas y seguirán su propio interés. El éxito del cambio está basado en la comunicación de la información y en la oferta de incentivos (Chin & Benne, 1976).

En palabras de Miles et al. (2002, pp.4-5) para trabajar por razones e incentivos es necesario que las desventajas sean muy pequeñas o que se dé un mayor peso a las ventajas. Si hay una gran desventaja que no está contrarrestada por una ventaja mucho más grande y atractiva, y que anula cualquier riesgo implicado, las personas actuarán racionalmente con todas las consecuencias; esto es, se opondrán o resistirán al cambio abierta o encubiertamente.

La implicación es que, una vez presentada la información que demuestra que un cambio particular es en su propio interés, aceptarán el cambio como un resultado de lograr ese interés. En esta implementación esta estrategia funciona como sigue: un cambio es puesto en marcha por un individuo o grupo que cree que lo que ellos están proponiendo es deseable y cuida los intereses del grupo que ellos quieren cambiar. En el proceso de puesta en marcha de la propuesta de cambio el proponente justifica racionalmente el cambio apuntando a aquellos elementos que se ligan a los intereses del grupo y muestran cómo el grupo y los individuos se beneficiarán del cambio. La asunción subyacente de este enfoque es que si los argumentos y los datos racionales son presentados de una manera efectiva, el grupo apoyará el cambio porque racionalmente apoya sus propios intereses.

El componente clave de este enfoque para cambiar es la información. En un ambiente donde la investigación es básica, el desarrollo de estrategias basadas en los resultados de

## El proceso de cambio educativo en el EEES

la información recabada y el análisis, y la promoción sobre el cambio basado en el conocimiento apoyado en hechos es altamente valorado y promovido como un enfoque 'normal' para racionalizar la dirección del cambio. En este enfoque el valor percibido de la estrategia de cambio basada en la información es tan fuerte en algunos casos sin el aplastante apoyo de los datos del caso para cambiar, muchos cambios intuitivamente obvios necesitarían ser promovidos.

Aunque este enfoque se centra en el uso de información como una motivación primaria de cambio, la metodología general usa una variedad de subestrategias para orientar el cambio. Entre aquellas que Chin & Benne identificaron encontramos la investigación básica y la disseminación del conocimiento (a través de mecanismos tales como jornadas académicas y populares y presentaciones), la promoción y selección de personal basado en un conocimiento base consistente, y el uso de sistemas de análisis como generadores de información sobre las dinámicas organizacionales. La estrategia identificada por Burdus & Miles (2000) se centra en el uso de la tecnología (internet y tecnología de la información y la comunicación) como generadora de información y transmisora de estrategias. La destreza de los responsables para asegurar que los miembros de sus organizaciones tengan acceso a la nueva información en el momento en que esté disponible proporciona un mecanismo de apoyo al cambio. Estos mecanismos tecnológicos apoyan el principio de este enfoque, según el cual, los miembros apoyarán los cambios, que son lógicos por naturaleza, con la suficiente información.

Nichols (2010, p.2), añade que respecto a los factores que determinan la elección de la estrategia para el desarrollo de la innovación, esta estrategia de cambio se centra en el equilibrio en la gestión de incentivos y riesgos. Esta estrategia es difícil de desplegar cuando los incentivos disponibles son modestos, especialmente cuando las personas

## Capítulo 2. El proceso de cambio

parten de una buena situación. Se pueden llevar a cabo distintas acciones a la hora de aplicar esta estrategia, por ejemplo, sembrar dudas sobre la viabilidad del presente estado de cosas o asuntos. De esta manera, el líder puede intentar persuadir a las personas de que el actual estado de cosas tiene un corto periodo de vida. En cualquier caso, la historia tiene que ser convincente, no él.

En la tabla siguiente se muestran las asunciones para la estrategia de cambio racional-empírica.

Tabla 12. Asunciones para la estrategia de cambio racional-empírica

| <b>Asunciones comunes de la estrategia para el cambio R-E</b>  |
|--|
| 1. Las personas son racionales y están dirigidas primariamente por sus propios intereses.  |
| 2. Si la información correcta es puesta en marcha de una manera convincente e implicadora, las personas verán la sabiduría del cambio y actuarán en apoyo de la propuesta.   |
| 3. La información sería compartida por profesionales 'expertos' para asegurar que es acertado y refleja protocolos metodológicos modernos.   |
| 4. La transferencia de información, una vez obtenida, es primariamente un proceso de una dirección. Los senior representativos del sistema (o sus expertos representativos) comunican 'los hechos' y ayuda a los destinatarios a comprender. |
| 5. El diálogo está al servicio de las 'comprensiones', no redefiniendo o cambiando los hechos como descubierto o promovido por los expertos.   |

(En Miles et al., 2002, p.5)

Se destacan las siguientes subestrategias para aplicar el cambio racional-empírico:

- a. Encuestas internas.
- b. Buenas prácticas de otras instituciones.
- c. Uso de consultores externos.
- d. Análisis de la eficiencia interna e informe.
- e. Sesiones informativas ejecutivas.
- f. Los programas de educación para exponer conocimiento común.
- g. La crítica (propia y a otros) y sugerencias.
- h. Proporcionar información sobre el cambio en los momentos críticos de estrés.

- i. Identificar y aplicar principios modernos.
- j. Mostrar a las personas los beneficios económicos de tu plan.
- k. Analizar la situación y presentar los resultados.

### **2.7.3. Normativo-reeducativa.**

Nickols (2010, p.2) plantea que esta estrategia asume que las personas son sociales por naturaleza y se adherirán a las normas culturales y a los valores. El éxito del cambio está basado en la redefinición y reinterpretación de las normas y valores existentes y en desarrollar compromisos hacia las nuevas. También resulta central un liderazgo carismático y dinámico. La influencia de la organización informal se deja sentir fuertemente, especialmente en forma de comunidades de práctica.

Miles et al. (2002, p.6) indican que esta estrategia difiere marcadamente de la anterior. Está basada en la premisa de que los individuos (y sistemas humanos) son necesariamente activos en sus búsquedas para satisfacer las necesidades y este cambio está en gran medida basado en valores opuestos a lo racional por naturaleza. El cambio está motivado, de acuerdo con este enfoque, cuando los individuos identifican algunos niveles de insatisfacción con el *status quo* basado fundamentalmente en los choques de valores. La tarea clave de aquellos que siguen este enfoque para cambiar no es encontrar la información correcta para guiar un proceso de cambio racional sino encontrar una propiedad y relación efectiva entre los valores del sistema (y sus miembros) y los valores del ambiente organizacional. La búsqueda está guiada por la experimentación activa y la implicación directa de tantos miembros de los sistemas como sea posible como una metodología primaria para el desarrollo de la estrategia de cambio.



## Capítulo 2. El proceso de cambio

Una asunción básica de este enfoque es que la inteligencia es ‘social’ más que racional. Los protagonistas mantienen que solo a través de la interacción intensa entre los participantes en el sistema se puede descubrir, desarrollar y adoptar con compromiso la estrategia óptima de cambio. Además, la estrategia de cambio para tener éxito debe tomar en consideración la cultura en torno al ambiente. Tales consideraciones incluyen atención al sistema más amplio, incluyendo los significados determinados socialmente, las normas, el personal, los hábitos, y los valores de los miembros que dominan.

Miles et al. (2002, p.7), continúan diciendo que tales elementos entran frecuentemente en conflicto con los datos racionales generados por la investigación basada en los hechos. En el nivel organizacional, los cambios dirigidos por el enfoque N-RE se centran en alteraciones sobre cómo definen las organizaciones la normativa o el camino ‘correcto’ para estructurar las relaciones, los roles, y los significados personales que los individuos aceptan acerca de los sistemas humanos y sus misiones en el mundo. El foco típico del cambio incluye mejorar la solución de problemas organizacionales en general, el crecimiento personal y el desarrollo de los miembros del sistema, cada uno como individuo o como parte de los cuadros en el sistema (tales como grupos de gestión medios o ejecutivos) y más recientemente rediseño o estructuración de sistemas organizacionales para maximizar la participación e involucración de los miembros en Weisbord (1991) y Emery (1999).

En el mundo del cambio N-RE, llegar a unas definiciones comunes de valores y normas organizacionales es generalmente el paso preliminar para los esfuerzos de cambio. El proceso es dirigido normalmente por personal de la parte de miembros de la organización con las asunciones y creencias del nivel más profundo, resultando en la clarificación

## El proceso de cambio educativo en el EEES

organizacional y personal de las normas a través de la discusión activa, la interacción y la exploración. Esto contrasta con el enfoque R-E donde el proceso de cambio representa una implicación intelectual con datos e información de apoyo de una nueva visión de cómo el sistema operaría. El compromiso para el cambio a través de un enfoque R-E es un compromiso para lo que es más lógico y efectivo, incluso si los resultados racionales contradicen alguno de los valores mantenidos profundamente por los miembros de la organización. Como puede apreciarse, los cambios de un tipo N-E generalmente lleva más tiempo llevarlos a cabo. Una vez iniciado, sin embargo, y establecido en un sistema social, sus efectos tienden a ser notados más en profundidad durante un largo periodo de tiempo.

Respecto a la estrategia de cambio, según Nickols (2010, p.3), “se centra directamente en la cultura, en las creencias de las personas acerca de su contexto, su trabajo y de ellos mismos, y en el modo en que se comportan para ser consistentes con estas creencias”.

Se muestran en la tabla 13 las asunciones para la estrategia normativo-reeducativa.

Tabla 13. Asunciones para la estrategia normativo-reeducativa

| <b>Asunciones comunes de un enfoque para el cambio N_RE</b>   |
|---|
| 1. Involucrar a los miembros del sistema de cambio en trabajar fuera de los programas de cambio bajo su propia dirección.   |
| 2. Definición de los problemas del cambio incluye la probabilidad de que cambien las actitudes, valores, normas, y las relaciones entre los jugadores en el sistema y entre el sistema y su ambiente externo.   |
| 3. Relación de la gestión y los miembros del sistema es uno de los colaboradores mutuos en el desarrollo de la estrategia final y no uno de los poderes dominantes por cualquiera de los segmentos del sistema. |
| 4. Asunciones de nivel más profundo y dinámicas del sistema (poder, privilegio y personalidad) son examinados como parte de los procesos de cambio.   |
| 5. Un sub-objetivo del proceso de cambio es mejorar las habilidades generales del sistema para dirigir sus propios procesos de cambio en el futuro.   |

(En Miles et al., 2002, p.6)

Se destacan las siguientes subestrategias para aplicar el cambio normativo-reeducativo:

- a. Solución de problemas/entrenamiento en toma de decisiones para toda la plantilla.

- b. Rediseño participativo del lugar de trabajo
- c. Datos recabados sobre el sistema por los empleados.
- d. Uso de facilitadores externos para apoyar las sesiones de solución de problemas universales.
- e. Simulaciones organizativas para estimular las discusiones relacionadas con el cambio.
- f. Construir un conjunto común de valores de referencia para transformar en el cambio.
- g. Exponer a las personas a la oportunidad de intentar nuevas cosas.
- h. Establecer las oportunidades para las personas frustradas, esto les anima a cambiar.
- i. Ocupar a las personas en pensar y realizar el cambio.

Nickols, en 2010, propone una ampliación de estas tres estrategias de innovación incorporando una cuarta, la ecológico-adaptativa.

#### **2.7.4. Ecológico-adaptativa.**

Nickols, (2010, p.5) propone una nueva estrategia que define de la siguiente manera,

Las personas oponen resistencia a la pérdida pero se adaptan con facilidad a las nuevas circunstancias. Esta estrategia pretende trasladar el peso del cambio, desde la gestión y la organización, a las personas. Explora la naturaleza adaptativa de las personas y evita muchas de las complicaciones asociadas con intentar cambiar a las personas o su cultura.

Las personas generalmente se oponen con rapidez al cambio que ven como indeseable pero se adaptan, si cabe, con mayor rapidez al nuevo ambiente. Consecuentemente, en lugar de intentar transformar la organización existente, a menudo es más rápido y fácil crear una nueva y cambiar, gradualmente, a las personas de la vieja a la nueva organización.

Además, Nickols (2010, p.5) plantea que el principal factor a considerar a la hora de utilizar esta estrategia es la extensión del cambio. Es decir, esta estrategia es más apropiada para situaciones en las que se realiza un cambio radical; para un cambio gradual ésta no es la estrategia más adecuada.

Otro factor a considerar es la disponibilidad de personas adecuadas para ‘alimentar’ la nueva organización e iniciar su cultura. Algunos pueden provenir de organizaciones diferentes y otros de las viejas organizaciones. En la vieja cultura pueden encontrarse algunos rebeldes, inadaptados e inconformistas que precisamente son los que se necesitan en la nueva cultura. Sin embargo, deben ser elegidos con cuidado a causa de la posibilidad de que algunos de ellos pueden guardar rencor a otros miembros de la vieja cultura.

#### **2.7.5. Utilización de las estrategias de cambio.**

Para el estudio de la utilización de estas estrategias nos hemos basado en una herramienta propuesta por Harvey (1995) que, a su vez, está basada en las estrategias de innovación de Chin & Benne (1976) y Nickols (2010), descritas más arriba, y que presentamos, adaptada, en la tabla 14.

No podemos decir que exista una estrategia de cambio sencilla. Aunque se puede adoptar una estrategia general, los mejores resultados vienen avalados por el uso de varias estrategias de forma conjunta. Seleccionar cuáles utilizar vendrá determinado por diferentes factores, algunos de las más importantes son (Nichols, 2010, p.6),

*-Grado de resistencia:* para una resistencia fuerte se aboga por el uso de estrategias de poder coercitivo y adaptativas al entorno.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

*-Pericia:* tener disponibles expertos adecuados en tomar decisiones apoya una mezcla de las cuatro estrategias descritas. No tenerlos respalda confiar en las estrategias de poder coercitivo.

Tabla 14. Estrategias de innovación

| Estrategias de innovación    |  |  |  |   |
|------------------------------|--|--|--|---|
| Tipo                         | Perspectiva de cambio  | Implementación   | Ventaja  | Desventaja  |
| <b>Poder coercitivo</b>      | Estrategia que empuja a las personas a cambiar porque son obligadas.   | Autoritaria.<br>Con mando.<br>Utilización de sanciones.  | Estrategia más rápida, más eficiente, dependiente del poder y de la cercanía de la amenaza.  | Incrementa la resistencia.<br>Disminuye la oportunidad de éxito a largo plazo.<br>Reacción violenta activa y pasiva.  |
| <b>Racional empírico</b>     | Las personas cambian en respuesta a nueva información y a incentivos.  | Favorece/proporciona formación en educación/desarrollo educativo.<br>Informativa.  | Estrategia racional.<br>Cómoda.  | La usada más comúnmente.<br>Menos efectiva.<br>Poco efectiva si los incentivos son modestos.  |
| <b>Normativo-reeducativo</b> | Las personas cambian porque hay una correspondencia entre sus necesidades y el camino a seguir.                    | Identificación de valencias/beneficios/recompensas.<br>Positiva.<br>Reforzadora.   | Estrategia de amplio espectro. Esta estrategia funciona cuando las relaciones entre la organización formal e informal son al menos cordiales y armoniosas.<br>Se realiza una redefinición y reinterpretación de las normas y valores existentes y en desarrollar compromisos hacia las nuevas. | Supone un exceso de esfuerzo y disciplina para implementar.<br>No sería una estrategia adecuada a elegir en una situación de cambio de rumbo a un corto plazo.  |
| <b>Ecológico/Adaptativo</b>  | Las personas se oponen a la pérdida y a la interrupción pero se adaptan con facilidad a las nuevas circunstancias. | Esta estrategia está más indicada para situaciones de cambio radical. No es adecuada para cambios graduales.<br>El cambio está basado en la construcción de una nueva organización y en transferir personas de la vieja a la nueva organización. | Evita muchas complicaciones asociadas a intentar cambiar a las personas o a su cultura.<br>Es más apropiada para situaciones en las que se realiza un cambio radical.  | En periodos cortos de tiempo hay que controlar el potencial crecimiento explosivo de la nueva organización. La rápida afluencia de gente de la vieja cultura puede contaminar la nueva organización con la vieja cultura.<br>La selección de personas trasladadas a la nueva organización ha de hacerse con cuidado por la posibilidad de que se creen rencillas contra algunos miembros de la vieja cultura. |

(Basada en Harvey, 1995; Chin, & Benne, 1976 y Nickols, 2010).

- *Población objetivo*. Para una gran población se aboga por una mezcla de las cuatro estrategias, de forma que estén dirigidas para cada uno de las audiencias o agentes.

- *Intereses*: para grandes intereses se aboga por una mezcla de las cuatro estrategias. Cuando los intereses son grandes nada puede dejarse al azar.

-*Dependencia*: esta es una clásica espada de doble filo. Si la organización es dependiente de sus personas, la habilidad de la gestión para mandar o demandar es limitada. A la inversa, si las personas son dependientes de la organización, sus habilidades para oponerse o resistirse son limitadas (la dependencia mutua casi siempre indica una exigencia para algún nivel de negociación).

## **2.7. Resistencia al cambio**

En todo proceso de implantación de innovaciones hay que contar con distintos factores individuales y organizacionales que hay que tener en cuenta y que pueden dificultarlo.

Como ya vimos en el punto 2.6. La innovación en la Educación Superior y la gestión del cambio, existen diversos aspectos que pueden facilitar o dificultar la implantación de innovaciones. Algunos de estos factores son los organizacionales que, siguiendo a Robbins (2004), serían los siguientes:

*Inercia Estructural*. Las organizaciones cuentan con mecanismos para alcanzar estabilidad (p.e. se selecciona a personas con un determinado perfil, luego se proporcionan descripciones de puestos, reglas y procedimientos a seguir por ellas, de esta manera se refuerzan las habilidades para puestos específicos). Ante un cambio, esta inercia estructural actúa para mantener la estabilidad, de esta forma, cuanto más mecánica sea la organización mayor será la resistencia al cambio.

## Capítulo 2. El proceso de cambio

*Enfoque Limitado del Cambio.* las organizaciones están constituidas por varios subsistemas interdependientes. Si se realiza un cambio en alguno de ellos, habrá que cambiar los demás para que el cambio sea efectivo (p.e. la incorporación del uso de TICs implica modificar la estructura).

*Inercia del Grupo.* Aunque los individuos deseen cambiar su comportamiento, las normas del grupo pueden limitarlo. (p.e. profesor y departamento).

*Amenaza a la Destreza/Habilidad.* Los cambios en los esquemas de las organizaciones pueden resultar amenazantes para los grupos especializados en determinadas informaciones o habilidades. (p.e. descentralizar el uso de algunos servicios/herramientas).

*Amenaza a las Relaciones de Poder Establecidas.* Cualquier redistribución de la autoridad para la toma de decisiones supone una amenaza para las relaciones de poder establecidas en la organización.

*Amenaza a la Asignación Establecida de Recursos.* Los grupos de la organización que controlan recursos cuantiosos ven el cambio como una amenaza respecto a la asignación futura.

En este marco, al iniciarse un proceso de innovación parece razonable esperar que suponga, necesariamente, un cambio de cultura. Existen varios aspectos que afectan negativamente al cambio de la organización si la cultura es fuerte (Amorós, 2007):

1) *Barrera contra el cambio.* Resulta una desventaja cuando los valores compartidos no están de acuerdo con aquellos que favorecerán la eficacia de la organización. (p.e. en situaciones de cambio rápido).

2) *Barreras hacia la diversidad.* La contratación de nuevos empleados que, a causa del género, el grupo étnico u otras diferencias no son como la mayoría de los miembros de la

organización, debe tomarse con sumo cuidado para no generar conflictos. Las culturas fuertes pueden ser una desventaja cuando eliminan las singularidades que resultan ser fortalezas que traen a la organización personas diferentes.

3) *Barreras contra las fusiones y adquisiciones.* Cuando se realiza una fusión o adquisición entre empresas es inevitable que se “enfrenten” las culturas de las distintas empresas; es necesario crear un clima apropiado para generar la integración.

La gran variedad de actores en las universidades implica que en organizaciones democráticas, como las universidades, estar alerta a las opiniones diferentes es crucial. Respetar la resistencia es esencial en todas las organizaciones porque si se ignora, su revancha es sólo cuestión de tiempo, quizá durante la implementación, si no se produce antes. Las organizaciones con éxito no avanzan sólo por los innovadores, también se construyen sobre las diferencias. (Fullan, 2002).

Aunque las universidades presenten peculiaridades como organizaciones, el estudio llevado a cabo por Jackson (2005) en centros de educación superior subraya los mismos elementos de resistencia al cambio identificados en otro tipo de organizaciones. Los resultados aparecen en la tabla 15.

Habremos de tener en cuenta estos aspectos para dilucidar el éxito alcanzado con el cambio.



## Capítulo 2. El proceso de cambio

Tabla 15. Elementos de resistencia al cambio en educación superior

| <b>Algunas características de menos éxito del cambio organizacional experimentado por los participantes</b>   | <b>Algunas características de más éxito del cambio organizacional experimentado por los participantes</b>   |
|---|---|
| <p>Estos aspectos aumentan las creencias negativas sobre el cambio organizacional.</p> <p>Imposición externa de cambio.<br/> Cambio dictado de arriba hacia abajo.<br/> Cambios Caóticos.<br/> Escala de cambio - demasiado grande para gestionarla.<br/> Velocidad de cambio - demasiado rápida para asumirlo/absorberlo.<br/> No hay oportunidad de veto o de negociación.<br/> Las acciones de los líderes no acompañan a sus palabras.<br/> No hay personal o es insuficiente.<br/> Estructural o superficial sin base subyacente lógica o convincente.<br/> Incompetencia.<br/> No hay tiempo de asumirlo antes del próximo gran cambio.<br/> Las personas tienen miedo del cambio.<br/> Las personas clave no se pronuncian.<br/> El cambio es ignorado.<br/> Los supuestos del cambio no han sido explicitados ni probados.<br/> La mala evaluación.<br/> No hay una comprensión de por qué.<br/> Liderazgo deficiente.<br/> No hay propiedad.<br/> Vacilante - pobre toma de decisiones.<br/> La falta de claridad de objetivos.<br/> Objetivos confusos/embrollados.<br/> Las razones para el cambio entran en conflicto con los valores personales.</p> | <p>Estos aspectos reducen las creencias negativas sobre el cambio organizacional</p> <p>La auténtica participación.<br/> El sentimiento de que el cambio está relacionado con los valores y creencias.<br/> Buena comunicación honesta.<br/> Sentimiento de propiedad.<br/> Una victoria rápida te hace sentir bien.<br/> Generación interna de ideas.<br/> Ser positivo en el inicio.<br/> Un buen liderazgo dispuesto a asumir riesgos.<br/> Liderazgo distribuido- muchas personas participan de manera destacada.<br/> Los cambios a largo plazo son resultantes del liderazgo distribuido.<br/> La participación de los escépticos en el proceso a menudo los convierte en los más comprometidos cuando están convencidos.<br/> Los dirigentes asumen la responsabilidad de que tienen que rendir cuentas.<br/> Disfrutar.<br/> Importancia de los estudiantes.<br/> Objetivos comunes.<br/> Los objetivos y propósitos claros.<br/> El cambio reduce en lugar de incrementar el volumen de trabajo.<br/> El cambio comporta beneficios tangibles.<br/> Hay una comprensión compartida de las razones del cambio.<br/> Se comparten las ambiciones y visiones.<br/> Las partes interesadas participan.</p> |

(En Jackson, 2005, p.6)

### 2.9. En resumen

Como hemos visto, en el proceso de cambio e innovación se resalta la importancia de la cultura organizacional, del liderazgo, así como de las estrategias de innovación desarrolladas por los líderes en las instituciones de educación superior como elementos clave relacionados con el éxito en el desarrollo de innovaciones.

Así, para nuestra tesis resulta crucial estudiar el proceso de implantación de la cultura de calidad ligado a los aspectos de mayor impacto en la organización (tipo de cultura existente, estilo de liderazgo y estrategias de gestión del cambio e innovación). De esta manera, podremos obtener datos acerca de qué características de cada uno de estos aspectos, o qué combinación de ellos, favorecen o dificultan la implantación de dicha cultura, a través del estudio de la implantación de proyectos de innovación docente en instituciones de educación superior.

Finalmente, en un sentido más general, esta serie de estudios tratan de tener en cuenta los aspectos del contexto, considerados como tipo de cultura institucional, en función de los modelos de cultura universitaria descritos por Birnmbaun (1988) y Becher (1989), los relacionaremos con el tipo de liderazgo descrito en cada una de ellas, según la teoría del liderazgo de rango completo (Bass y Rigió, 2006), junto con el modelo de liderazgo instruccional de Hallinger (2000), así como con las estrategias de innovación desarrolladas (según Chin y Benne, 1976; Harvey, 1995), y con el grado de éxito conseguido con los proyectos de innovación docente. La finalidad última es tratar de establecer algunos elementos de éxito en la implantación de innovaciones docentes.

Dado además que “El estilo de liderazgo influye no sólo sobre el diseño de la estrategia (de innovación) sino también sobre la implementación de la estrategia” (Pedraja y Rodríguez, 2006, p.581), y basándonos en todo lo expuesto anteriormente, parece interesante relacionar los estilos de liderazgo con las estrategias de innovación desarrolladas por los líderes a la hora de implantar una innovación.

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo en la universidad: el valor del cambio

#### 3.1. Introducción. Estilos de liderazgo

Aunque son muchas las escuelas y orientaciones teóricas que han abordado el estudio del liderazgo, no existe, por el momento, una definición específica y ampliamente aceptada sobre esta temática (Castro & Lupano, 2005a). El liderazgo se refiere, por una parte, a la influencia que ejerce una persona sobre su grupo de referencia; a través de esta influencia el líder logra que otros lleven a cabo las tareas que se pretende desarrollar al servicio de la eficacia colectiva (Fleishman et al., 1991). Pero podemos decir que el liderazgo debe ser conceptualizado como un proceso de influencia mutua, más que como un proceso de sentido único en que el líder influencia a los otros; aunque hay distintas formas de ejercer este liderazgo, en función de las distintas teorías de referencia.

Por otra parte, el líder efectivo responde a las necesidades del cambio de su contexto. Es decir, las conductas del líder son compartidas por el contexto de la institución (Hallinger, 2003). El líder, pues, sería un intermediario entre la institución y los actores que deben poner en marcha el cambio. El éxito de la organización es el principal criterio para medir la eficacia del liderazgo.

En el estudio que presentaremos, referido a la educación universitaria, nos han servido de punto de partida los resultados encontrados en investigaciones sobre otros niveles educativos. La elección de estos resultados, frente a los encontrados en empresas, está basado en los diferentes objetivos y necesidades, en la distinta estructura organizativa y las capacidades de reforma organizativa, en las diferentes relaciones entre los miembros de la organización, en los diferentes modelos de toma de decisiones, en los diferentes factores externos e internos, entre otros, que las organizaciones educativas presentan frente a las corporativas (Chen Hsiao, Chang, Shen, &

Chou, 2010). En este sentido, los estudios desarrollados en organizaciones educativas, en general, presentan más puntos en común que los llevados a cabo en empresas.

A continuación, presentamos una clasificación de enfoques teóricos que han estudiado el liderazgo desde distintos puntos de vista y que nos van a permitir, más adelante, describir el enfoque que utilizaremos en esta tesis.

### **3.1.1. El enfoque de los rasgos.**

El punto de partida de los estudios de liderazgo lo constituyen las investigaciones llevadas a cabo en la década de los 30 por Lewin, Lippit y White (1939), con grupos de chicos y chicas de 10 y 11 años que frecuentaban clubes de ocio. Los resultados obtenidos mostraban que un mismo grupo podía comportarse de modo diferente en función del tipo de liderazgo que ejercieran sobre él (Cuadrado & Molero, 2002).

En este enfoque, el liderazgo se identifica con la posesión o no de determinados atributos personales (Bass, 1990; Kirkpatrick & Locke, 1991). Este enfoque permite indicar qué persona es la adecuada para ocupar puestos de liderazgo, pero no indica si tendrá éxito o no.

### **3.1.2. El enfoque conductual.**

Este enfoque, se centra en el análisis de las conductas de los líderes y de la relación de éstas con el liderazgo efectivo.

En la década de los 50 se desarrollaron gran cantidad de investigaciones cuyo objetivo era averiguar las conductas de los líderes y relacionarlas con el rendimiento del grupo y la satisfacción de sus miembros. Aunque se generaron distintas clasificaciones y modelos, en todos ellos la conducta del líder puede resumirse en dos estilos de liderazgo:

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

- orientado a la tarea: el líder se preocupa fundamentalmente por conseguir los objetivos grupales;
- orientado a la relación: el líder se interesa básicamente por el bienestar y la satisfacción de los seguidores.

Algunos de los modelos más importantes de este enfoque son los desarrollados por el Grupo de Ohio (p.e. Halpin, 1957; Hemphill & Coons, 1957), el Grupo de Michigan (p.e. Likert, 1961), o la Rejilla de liderazgo de Blake & Mouton (1964). En general, desde la mayoría de estos enfoques se ha acumulado suficiente evidencia teórica y empírica demostrando que la eficacia del liderazgo es mayor cuando los líderes adoptan a la vez ambos estilos de liderazgo, eso sí, seleccionando la conducta adecuada en función de la situación (Blake & Mouton, 1981; House & Mitchell, 1974). Es decir, se llegó a la conclusión de que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto (Murillo, 2006). Los modelos situacionales destacaron el papel fundamental que desempeñan las variables contextuales en la eficacia del liderazgo (p.e. Fiedler, 1967; Hersey y Blanchard, 1969; House, 1974).

#### **3.1.3. El enfoque situacional.**

Este enfoque se basa en destacar el papel que desempeñan las variables contextuales en la eficacia del liderazgo. Esta teoría plantea que un “estilo de liderazgo adecuado es contingente con otros factores, por ejemplo las relaciones líder-miembros, la cultura organizativa y otros factores ambientales” (Murillo, 2006, p.12). Estas teorías “tratan de explicar la efectividad del liderazgo a partir de la influencia de una serie de variables situacionales moderadoras. Desde esta perspectiva se asume que un determinado tipo de liderazgo puede ser eficaz en unas situaciones pero no en otras”. (Molero, 2002, p. 64).

Algunas teorías situacionales, según Lupano & Castro (2007, p.111), serían:

la *Teoría de la contingencia*. Esta teoría elaborada por Fiedler (1967, 1978, 1987) sostiene que existen tres variables situacionales que influyen en el hecho de poder lograr un liderazgo efectivo, en relación con el control que el líder tiene de la situación. Dichas variables son: relaciones entre el líder y los seguidores, la estructura de las tareas y el poder ejercido por el líder.

La *Teoría de las metas*, elaborada por Evans (1970) y House (1971), señala que los líderes son capaces de motivar a sus seguidores convenciéndoles de que mediante la realización de un considerable esfuerzo se pueden lograr resultados valiosos. Los líderes, por lo tanto, tendrían la capacidad de guiar a sus subordinados hacia la consecución de estas metas.

Por su parte, la *Teoría de los sustitutos del liderazgo* (Kerr & Jermier, 1978), postula la existencia de ciertos factores contextuales que hacen que, en algunas situaciones, el liderazgo resulte innecesario. Algunos de estos factores son: experiencia y capacidad de los subordinados, claridad de las tareas o estructuración de la organización. Estos factores funcionan como neutralizadores del liderazgo, convirtiéndolo en prescindible.

En cuanto a Hersey y Blanchard (1982), propusieron la *Teoría del liderazgo situacional* basada en la relación entre la cantidad de dirección por parte del líder para realizar tareas y la cantidad de apoyo emocional que debe facilitar según el grado de madurez de los empleados; entendiendo como madurez la capacidad y deseo de los colaboradores para asumir la responsabilidad de dirigir su propia conducta hacia los objetivos que necesitan ser alcanzados. La madurez se compone de dos dimensiones: madurez para el trabajo (conocimientos y habilidades necesarios para realizar una determinada tarea sin supervisión estrecha) y madurez psicológica

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

(deseo de hacer el trabajo - disposición o motivación). Estas variables de madurez deben ser consideradas solamente en relación a una tarea específica que ha de ser ejecutada.

Algunas de las variables moderadoras empleadas en estas teorías que tienen un carácter claramente cultural serían, según Molero (2002, p.64):

la existencia de reglas y procedimientos formalizados para la realización del trabajo (cuando la tarea está poco estructurada y existe poca formalización de las reglas un líder directivo aumentaría la satisfacción y el esfuerzo de los subordinados); el grado de cohesión grupal (cuando existe un alto grado de cohesión grupal el apoyo del líder es menos necesario); el sistema de recompensas imperante en la organización (con independencia del líder el esfuerzo de los subordinados será mayor si existe un sistema de recompensas atractivo en función del rendimiento) y el conjunto de prácticas y procedimientos informales que han evolucionado a lo largo del tiempo entre los empleados (que puede facilitar o dificultar el ejercicio del liderazgo). No obstante, incluso desde esta perspectiva, que concede importancia a las variables situacionales, las variables de índole cultural se manejan de forma aislada y nunca se considera la influencia de la cultura organizacional como un todo.

Las teorías situacionales, en conjunto, son demasiado generales para someterlas a pruebas empíricas rigurosas (Yukl & Van Fleet, 1992)

#### **3.1.4. El enfoque transformacional/transaccional.**

El principal precursor del *liderazgo transformacional* fue Bass (1985), basado en las ideas originales de Burns (1978) sobre el liderazgo carismático y transformacional.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

La concepción de *liderazgo transformacional* y *liderazgo transaccional*, desarrollado por Seltzer & Bass (1990), ha recibido la mayor atención en los últimos años (p.e., Avolio, Bass, Jung, 1999; Bono y Judge, 2003). El paradigma transformacional/transaccional se ha convertido en una de las principales líneas de investigación en el estudio del liderazgo (Cuadrado y Molero, 2002).

El estilo de *liderazgo transaccional* suele darse cuando los líderes premian o, por el contrario, intervienen negativamente (sancionan) en virtud de comprobar si el rendimiento de los seguidores es acorde o no a lo esperado. Es decir, se concentra en el control de las actividades de los subordinados.

Los supuestos que subyacen en este estilo de liderazgo son que las personas son motivadas por premios y castigos, los sistemas de trabajo funcionan mejor con una clara cadena de mando, y el propósito de los subordinados es seguir y hacer lo que el líder solicita. En este contexto, el líder transaccional trabaja creando estructuras claras, sistemas de información y de recompensas. Aunque los castigos nunca se mencionan, forman parte del sistema formal.

Los factores fundamentales que configuran el liderazgo transaccional se asocian con el diseño de una recompensa contingente a los resultados, la administración por excepción (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003).

En este sentido, el liderazgo transaccional fortalece la estructura, la estrategia y la cultura existente en la organización.

Por su parte, el *liderazgo transformacional* se basa en los componentes transformacionales de los líderes para elevar la motivación y el compromiso de los seguidores. En concreto, este estilo de liderazgo transforma la motivación de los seguidores por conseguir



### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

sus metas personales en motivación por conseguir las metas de la organización, y utiliza el sistema de valores del líder como un organizador del medio para conseguir niveles óptimos de rendimiento. Además, está positivamente relacionado con la cantidad de esfuerzo que los seguidores están dispuestos a realizar, con la satisfacción que consigue el líder entre sus seguidores, con la percepción de justicia y equidad y con el desempeño individual y colectivo.

Los factores fundamentales que configuran el liderazgo transformacional son el carisma del líder, la motivación o inspiración que genera el líder, la estimulación intelectual, y la consideración individual (Bass y Avolio, 1994).

Los líderes transformacionales crean una visión innovadora, creencias fuertemente relacionadas con la misión, comunicación y articulación con los empleados, de tal forma que los empleados logren una congruencia en valores y creencias, así como una visión compartida de la misión a cumplir (Howell y Avolio, 1993).

Palmer, Walls, Burgess, & Stough (2001) encuentran que el liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la habilidad del líder para evaluar y manejar las emociones propias y de los seguidores.

Existen estudios que han demostrado que existe una relación positiva entre el estilo de liderazgo transformacional y la percepción de eficacia del líder, la unidad de trabajo, y el esfuerzo de los seguidores (Jung y Avolio, 2000). La congruencia de valores entre el líder y seguidores es un tema central para influir efectivamente en los esfuerzos y desempeño del equipo de trabajo (Klein y House, 1995; Posner, 1992), así como en la satisfacción de los empleados (Jung y Avolio, 2000) y en su compromiso (Meglino, Ravlin, Adkins, 1989). Más recientemente, Dvir, Eden, Avolio, & Shamir (2002) han encontrado que el liderazgo transformacional motiva directamente el desarrollo de los seguidores e indirectamente el desempeño. En consecuencia,

“existe abundante evidencia que permite relacionar al liderazgo con el desempeño de las personas y, subsecuentemente, con el éxito de la organización” (Pedraja y Rodríguez, 2006, p. 2).

Así, “el compromiso logrado por los líderes transformacionales proporciona cohesión, y permite a los grupos enfrentar dificultades o retos importantes. En suma, transforma la cultura de la organización” (Castro y Lupano, 2005b, p.92) y “se centra en desarrollar la capacidad para innovar de la organización” (Hallinger, 2003, p. 330).

Bass (1998) considera que este estilo es de especial utilidad en situaciones de cambio, ya que brindan seguridad y tolerancia a sus seguidores, de manera que puedan afrontar con éxito situaciones de conflicto.

### **3.1.5. El liderazgo de rango completo.**

En cuanto al liderazgo de rango completo, Bass & Rigió (2006) afirman que el modelo de liderazgo transformacional ha evolucionado hacia un modelo denominado “liderazgo de rango completo” (Full Range Leadership), el cual contempla, además de las dimensiones del liderazgo transformacional y transaccional, una última dimensión denominada *liderazgo Laissez-Faire*. El liderazgo Laissez-Faire es la dimensión más negativa dado que este tipo de líderes evitan tomar decisiones, no realizan intercambios de ningún tipo para lograr objetivos y no hacen uso de la autoridad que su rol les confiere. Además, el modelo de liderazgo de rango completo plantea que un mismo líder puede mostrar conductas propias de un líder transformacional o de uno transaccional. Esto va a depender de la capacidad que tenga de poder interpretar correctamente las características

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

de la situación, del contexto organizacional, de los subordinados y de las tareas que tienen que realizarse. (Nader & Sánchez, 2010, p.73)

En la tabla 16 pueden verse los distintos enfoque de liderazgo enunciados a lo largo del tiempo.

Tabla 16. Enfoques de las teorías del liderazgo

| REVISIÓN DE LAS TEORÍAS DEL LIDERAZGO |                  |   |   |
|---------------------------------------|------------------|---|---|
| Periodo de años                       | Enfoque          | Base conceptual                               | Descripción   |
| 20-40                                 | De rasgos        | Supervisión y control de cualidades del líder | Permite indicar si la persona es la adecuada para ocupar puestos de liderazgo pero no si tendrá éxito o no  |
| 50-60                                 | Conductual       | Conducta del líder                            | Análisis de las conductas de los líderes y las relaciones de éstas con el liderazgo efectivo.   |
| 70                                    | Situacional      | Conducta del líder depende de la situación    | Papel de las variables contextuales en la eficacia del liderazgo  |
| 80-90                                 | Transformacional | Interrelaciones entre líderes y seguidores    | Se basa en transformar la motivación de los seguidores por conseguir sus metas personales en motivación por conseguir las metas de la organización. |

(adaptado de AECA, 2007)

#### 3.1.6. Otros enfoques.

Han aparecido también otras corrientes en el estudio del liderazgo, por ejemplo (Lupano y Castro, 2007, pp.113-114:;) distinguen los siguientes enfoques:

*El Procesamiento de la Información.* Lord, Foti, & De Vader (1984), intentan analizar el papel que juegan las percepciones y las teorías implícitas de los líderes y seguidores en el proceso de liderazgo. A su vez asumen la importancia del contexto en el que éstas surgen.

*La Teoría relacional del liderazgo* (Graen & Uhl-Bien, 1995), se centra en el análisis de las interacciones que se establecen entre el líder y los seguidores. Remarca las relaciones de alta calidad que se caracterizan por la confianza y el respeto mutuo lo que da lugar a

resultados positivos por parte del líder, a diferencia de si se establecen relaciones de baja calidad que son caracterizadas por un vínculo meramente contractual atravesado por obligaciones mutuas.

*El E-leadership* (Avolio, Kahai & Dodge, 2001). Esta perspectiva incorpora el actual contexto de innovación tecnológica. Es definida como un proceso social de influencia mediatizado por los sistemas de información con el objetivo de generar cambios en las actitudes, sentimientos, pensamientos y conductas de individuos, grupos y organizaciones. Sostienen que las técnicas brindadas por los sistemas de información (p.e. el sistema de comunicación vía e-mail) pueden ayudar a los líderes a planear, decidir, diseminar y controlar diferentes tipos de información.

### **3.2. El liderazgo en el ámbito educativo**

La investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comenzó a incrementarse entre los 60s y los 70s del pasado siglo basada en las teorías ya existentes. De esta forma, se desarrollaron numerosos estudios sobre estilos de liderazgo escolar (p.e. Leitwood, Begley, & Cousins, 1990). Como resultado de esos estudios, se puso de manifiesto la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005) y se acuñó el término de *liderazgo instructivo*. “Esta propuesta significó el cambio de un enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza” (Murillo, 2005, p.15). Sin embargo, suponía una propuesta de liderazgo para la estabilidad, no para el cambio y, además, suponía un planteamiento jerárquico, por lo que presentaba varias limitaciones. De esta forma, el empoderamiento de los docentes como base para la mejora tomó impulso en las organizaciones educativas.

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

Esta situación llevó a la investigación a explorar modelos de dirección para el cambio, como por ejemplo, el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido.

El liderazgo distribuido ha ido sufriendo una evolución en lo que a la definición y consideración de sus elementos se refiere, sin que todavía se haya llegado a un acuerdo al respecto. Entre los autores que más han trabajado en este campo han sido Spillane (2001) y Gronn (2002). Para Spillane, Halverson y Diamond (2004) el liderazgo está repartido a lo largo de la organización. Es decir, que el liderazgo es compartido por diferentes individuos que asumen diferentes responsabilidades. De esta forma, el liderazgo asumiría la forma de una red de influencia, más que estar concentrado en una persona.

En este sentido, Spillane (2006) hace la consideración de que el liderazgo es una práctica que vincula a varias personas, concretamente, que el liderazgo no es algo que hagan los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar entre los líderes, y que está más relacionado con compartir las responsabilidades.

Además, “la red de interacciones y la actividad organizativa están condicionadas por un contexto social de normas, procedimientos, valores y expectativas, las cuales constituyen herramientas valiosas de análisis para el estudio del liderazgo” ( Bolívar, López, & Murillo, 2013, p.36).

Estas prácticas distribuidas de liderazgo pueden incluir diferentes modalidades desde las autocráticas a las democráticas (Spillane, Halverson y Diamond, 2004; Spillane, 2006).

Sin pretender entrar en la dualidad de liderazgo distribuido y liderazgo focalizado, Bolívar et al. (2013) observaron con mayor frecuencia patrones mixtos de liderazgo, es decir, “focalizados y distribuidos en función de la situación y del contexto” (p.34). Esta práctica mixta

ha recibido el nombre de liderazgo híbrido (Gronn, 2009). Al parecer, “en una misma organización hay periodos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en que tiende a distribuirse. Por tanto, ambos esquemas-focalizado y distribuido- tienden a coexistir” (Bolívar et al., 2013, p.19).

A continuación, se presenta una descripción de los estilos de liderazgo, aplicados al ámbito educativo, que hemos utilizado en nuestro estudio, basándonos en las teorías reseñadas más arriba.

### **3.2.1. Liderazgo instruccional.**

El liderazgo instruccional ha sido, según Hallinger y Heck (1996), el modelo más comúnmente utilizado entre 1980 y 2000 en el contexto escolar, lo que ha permitido generar un cuerpo sustancial de investigación internacional sobre liderazgo escolar y sus efectos. Posteriormente, la conceptualización de liderazgo instruccional utilizada con más frecuencia ha sido la desarrollada por Hallinger (2000). Este último modelo propone tres dimensiones para el constructo de liderazgo instruccional: definir la misión del centro; dirigir el programa instruccional; y promover un clima positivo de aprendizaje en el centro. Estas tres dimensiones se componen de diez funciones. Concretamente (Hallinger, 2003, p.332):

*Definir la misión del centro.* Esta dimensión está compuesta por dos funciones: perfilar los objetivos del centro y comunicarlos. Estas dos dimensiones se ocupan del rol de director trabajando con el profesorado para asegurar el propósito de la escuela: los objetivos medibles que se centran en el progreso académico de sus estudiantes. La responsabilidad del director es asegurar que estos objetivos son ampliamente conocidos y apoyados a través de la comunidad escolar.

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

*Gestión del programa instruccional* (coordinación y control de la instrucción y el currículum). Esta dimensión incorpora tres funciones de liderazgo: supervisión y evaluación de la instrucción, coordinación del currículum y seguimiento del progreso del estudiante (aunque, obviamente, en centros grandes el director no puede ser la persona encargada de guiar el programa instruccional). Aun así, este marco asume que el desarrollo del núcleo académico de la escuela es una responsabilidad clave del liderazgo del director (Hallinger & Murphy, 1985).

La tercera dimensión, *promover un clima positivo de aprendizaje* en el centro, incluye varias funciones (proteger el tiempo instruccional, promover el desarrollo profesional, mantener una alta visibilidad, proporcionar incentivos a los profesores, proporcionar incentivos para el aprendizaje). De acuerdo con el concepto de que las escuelas eficaces crean “presión académica” a través del desarrollo de unos altos estándares y expectativas y una cultura de mejora continua, es decir, contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro; es responsabilidad del liderazgo instruccional alinear los estándares de la escuela y las prácticas con su misión y crear un clima que apoye la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación, en la figura 4, se presenta el modelo de una manera gráfica.

Estructura de la dirección instruccional (En Hallinger, 2003)

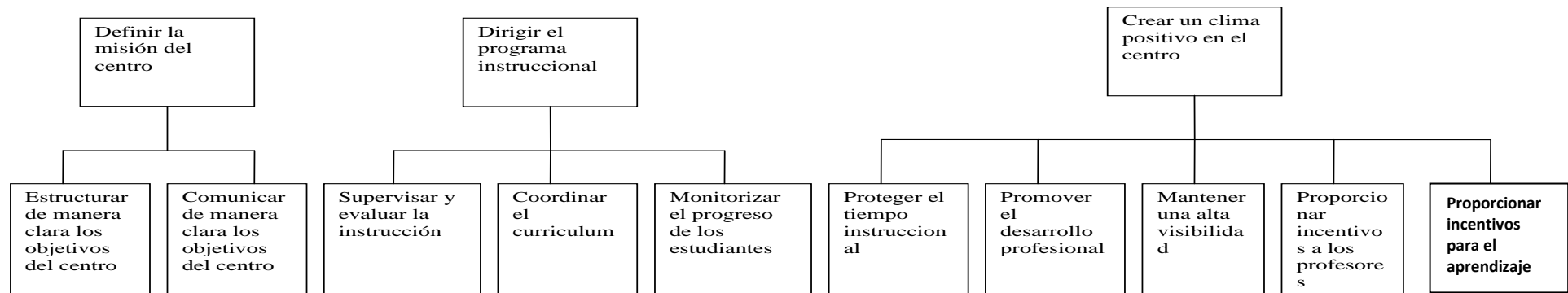


Figura 4. Estructura de la dirección instruccional (de Hallinger & Murphy, 1985, en Hallinger, 2003, p.336).



### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

Los resultados de la investigación sobre liderazgo instruccional caracterizan este modelo como un enfoque directivo y de arriba-a-abajo para liderar el centro (Barth, 1990; Day, Harris, & Hadfield, 2001) que enfatiza la coordinación y el control de la instrucción por parte del director (Bamburg & Andrews, 1990; Cohen & Miller, 1980; Hallinger & Murphy, 1985; Heck, Larson, & Marcoulides, 1990); los líderes están orientados hacia los objetivos, centrándose en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes (Cuban 1984; Hallinger & Murphy, 1986); también aparecen como constructores de cultura (Mortimore, 1993; Purkey & Smith, 1984). Al parecer, la principal vía de influencia del liderazgo es determinar el propósito de la escuela (Bamburg & Andrews, 1990; Goldring & Pasternak, 1994). Existen evidencias que indican que los directores de los centros contribuyen a la eficacia del centro y al logro de los estudiantes indirectamente, a través de acciones que ellos realizan y que influyen en lo que ocurre en el centro y en la clase. Sin embargo, pocos estudios encuentran una relación entre la supervisión práctica del director de la instrucción de la clase, la efectividad del profesorado y el logro de los estudiantes (Hallinger & Heck, 1996). Donde se han encontrado estos resultados ha sido, generalmente, en la escuela primaria y, posiblemente, podría estar en función del tamaño del centro (Braughton & Riley, 1991; Heck et al., 1990). Es decir, el contexto del centro tiene efecto sobre el tipo de liderazgo instruccional ejercido por los directores (Hallinger & Heck, 1996) así como el nivel del centro y el estatus socioeconómico del mismo influyen en los requisitos y en el ejercicio del liderazgo instruccional (p.e. Hallinger & Murphy, 1986; Hallinger & Heck, 1996).

Podría decirse que, "la investigación sobre liderazgo instruccional en las escuelas eficaces produce una imagen del director como dirigiendo u orquestando mejoras en el centro" (Hallinger, 2003, p.338).

Aunque el liderazgo instruccional está centrado explícitamente en la mejora escolar, supone, implícitamente, un planteamiento jerárquico que, en palabras de Hallinger (2003, p.338) “busca gestionar y controlar a los miembros de la organización para encaminarse a un conjunto de objetivos predeterminados”. Este tipo de líder tiene similitudes con el propuesto por Bass et al. (2003) como transaccional. Concretamente, guía o motiva a sus seguidores en la dirección de metas establecidas clarificando los roles y las tareas requeridas para el cumplimiento de estas metas.

Los factores fundamentales que configuran este tipo de liderazgo, como en el caso del liderazgo transaccional, se asocian con el diseño de una recompensa contingente con los resultados. Es decir, los líderes premian o por el contrario intervienen negativamente (sancionan) en virtud de verificar si el rendimiento de los seguidores es acorde o no a lo esperado. Podemos decir que el rol del líder se concentra en el control de las actividades de los miembros y, por ello, la relación con el profesorado es directiva o transaccional. Además, “fortalece la estructura, la estrategia y la cultura existente en la organización” (Hallinger, 2003, p.338) a través del planteamiento de objetivos para el cambio como, por ejemplo, los objetivos del director sobre el conjunto de la escuela, la supervisión directa de la enseñanza y la coordinación del currículum (Hallinger et al., 1996; Leitner, 1994; Marks & Printy, 2003). Es decir, el líder instruccional (p.e. el director) busca influir en las condiciones que impactan directamente sobre la calidad del currículum y la instrucción dada a los estudiantes en clase (Cuban, 1984, 1988), incluso a costa de reducir la popularidad.

Por estas razones, se considera que este estilo de liderazgo no constituye un modo de dirección para el cambio, dado que fomenta la estabilidad y no incide en los aspectos que se tienen que mejorar. Además, es un tipo de dirección en la que los responsables ejercen

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

firmemente su autoridad sobre los miembros de la organización. Si se pretende que la dirección ayude a transformar la escuela, es mejor pensar en utilizar otros estilos.

Respecto a, la función *del liderazgo transaccional en la universidad* (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003; Knight & Trowler, 2000) indican que el liderazgo transaccional garantiza que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que coordinan. Se convierten así en eslabones y puntos de conexión (intermediarios) entre las cúpulas institucionales y las bases, entre las políticas de la institución y las prácticas de los profesionales que la forman: deben organizar y coordinar el trabajo de los profesores y personal de administración para que se adecuen mejor a las orientaciones de la institución. Ello suele conllevar el ejercicio de un cierto “poder” delegado de la propia institución, vinculado a la connotación y orientación de las decisiones, la distribución del trabajo, la diseminación de la información y la gestión de los recursos.

Los factores fundamentales que configuran el liderazgo transaccional se asocian con el diseño de una recompensa contingente con los resultados, la administración por excepción (Bass et al., 2003). En relación con la recompensa contingente a los resultados, el líder provee recompensas a sus seguidores si éstos logran los resultados deseados o realizan el esfuerzo necesario para alcanzar dichas metas. Por su parte, en la administración por excepción el líder permite que se mantengan las viejas prácticas de trabajo en la medida que los trabajadores logren los resultados. En cualquier caso, el estilo de liderazgo transaccional se concentra en el control de las actividades de los subordinados (Pedraja, Rodríguez, & Rodríguez, 2006, p.2).

### **3.2.2. Liderazgo transformacional.**

El liderazgo transformacional se enunció como una teoría del liderazgo durante los 1970s y 1980s (p.e. Bass, 1985; Bass et al., 2003; Howell & Avolio, 1993), sin relacionarse expresamente con el ámbito educativo. En este contexto, concretamente, se definieron, entre otras, las siguientes dimensiones (basado en Álvarez, 2010, p.57):

*Carisma.* El líder transformacional posee un prestigio ganado por su buen hacer que le confiere respeto y autoridad y le permite entusiasmar y transmitir confianza a sus profesores.

*Consideración individual.* Este tipo de líderes académicos usan la estrategia que consiste en dedicar tiempo y atención a las necesidades y diferencias individuales de los profesores (seguidores en este caso). Esto quiere decir que la relación de comunicación del líder y sus colaboradores es personalizada, ascendente y tiene en cuenta los intereses personales de cada uno de sus profesores, intentando armonizar con su visión los objetivos del centro.

*Estimulación intelectual.* Parte del principio de que sus colaboradores son gente inteligente y, sobre este principio, se relaciona con ellos intentando estimular todas sus potencialidades para la creatividad, la innovación del cambio, como elementos claves de la calidad total. Mediante la estimulación intelectual el liderazgo transformacional intenta desarrollar profesionalmente a su gente.

*Capacidad de construir un “liderazgo compartido” (Visión)* fundamentado en la “cultura de la participación”. Crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipes de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Este planteamiento le lleva a delegar su

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

autoridad entre el profesorado para que desarrollen su propio liderazgo en relación con sus alumnos e incluso con sus compañeros en los equipos que coordinan.

*Capacidad para motivar.* Considera el “trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados a la organización Este tipo de líder dedica tiempo y recursos a la “formación continua” de sus colaboradores como medio fundamental de crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de las nuevas tecnologías a su trabajo. Él mismo dedica tiempo a formarse continuamente lo que le dará autoridad de prestigio para asesorar, orientar, facilitar información de trabajo y supervisar de forma cíclica los procesos de sus colaboradores.

*Proporcionar modelos adecuados.* El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el “representante institucional” de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización.

*Expectativas de alto nivel.* Un aspecto considerado fundamental en la teoría de Bass sobre este tipo de liderazgo es la *Inspiración*. La capacidad de innovación y creatividad es una de las características propias del líder transformacional, sin ella no es fácil comprender el clima de desarrollo organizacional del que es deudor. Inspiración supone reflexión, aceptación del cambio y del riesgo que todo cambio lleva consigo.

En los 1990s, este estilo de liderazgo tuvo un amplio eco en la comunidad educativa.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

En este sentido, Marks & Printy (2003, p.391) indicaban que ante la situación de cambio y reforma escolar, los directores sintieron la presión de rendir cuentas sobre la mejora escolar y el logro de los estudiantes. Tratando con la rendición de cuentas en el contexto del cambio sistémico, los directores también tuvieron que enfrentarse al movimiento normativo, los marcos curriculares y las nuevas formas de evaluación. Responder a estas demandas con una anticuada concepción de liderazgo instruccional no tenía sentido y, en cambio, implicar a los profesores en un diálogo colaborativo acerca de estos usos y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje era esencial.

Por otro lado, Leithwood (1994, p.26) añade que los estudios de liderazgo tienen lugar de forma invariable en contextos de cambio, ya que de otra forma sería difícil observar ningún tipo de liderazgo. Pero la naturaleza del cambio no es una variable trivial en la investigación del liderazgo, a pesar de que sea frecuentemente ignorada o tratada simplemente como algo que está en segundo plano. Diferentes tipos de cambio requieren diferentes tipos de liderazgo, o por lo menos diferentes expresiones de comportamiento del mismo tipo de liderazgo. Lo que se necesita son mayores esfuerzos para desarrollar clasificaciones del cambio educativo que tengan significado en relación con las variaciones en la eficacia de diferentes modelos o perspectivas del liderazgo en la escuela.

La aplicación de este modelo en el ámbito educativo dio como resultado la identificación de cuatro dimensiones relevantes (Leithwood, 1994, pp. 46-47): *propósitos* (desarrollo de una visión ampliamente compartida con la escuela; creación de un espíritu de consenso sobre los objetivos de la escuela y las prioridades, y el mantenimiento de las expectativas de actuación de alto nivel.); [...] *personas* (ofrecer apoyo individualizado; facilitar

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

estímulo personal; establecer un modelo de buen ejercicio profesional.);[...] *estructura* (aspectos sobre la toma de decisiones en la escuela: descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores); *cultura* (promover una cultura propia y colaborativa).

A partir de ese momento, se desarrolló un volumen considerable de investigación en educación sobre el modelo de liderazgo transformacional (Hallinger & Heck, 1996).

Por ejemplo, en la revisión llevada a cabo por Leithwood & Jantzi, en 2005, sobre 34 estudios, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo desarrollados entre 1996 y 2005, acerca del liderazgo transformacional, se enunciaron la naturaleza y dimensiones del liderazgo transformacional (basado en el modelo de Bass (1985) y en el listado de Transformational Leadership Behaviors (TLB) propuestos por Podsakof, MacKenzie, Moorman, & Fetter (1990). Estas mismas dimensiones e indicadores fueron utilizados por Marks & Printy (2003) para medir el liderazgo transformacional en su estudio sobre School Restructuring (SRS). A continuación, se presentan estos indicadores y elementos teóricos utilizados y comparados con las dimensiones de este concepto de Bass & Avolio (1994) y de Leithwood et al. (1999b). Nos hemos basado en ellos para desarrollar nuestro instrumento.

Tabla 17. Liderazgo transformacional: SRS (School Restructuring Study) indicadores y elementos teóricos comparados. (Adaptado de Marks & Printy, 2003, p.383)

| Liderazgo transformacional: SRS (School Restructuring Study) indicadores y elementos teóricos comparados       |  |   |
|--|--|---|
| SRS (School Restructuring Study)   | Bass y Avolio (1993)                                 | Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999)  |
| Hay evidencias basadas en lo escolar del liderazgo intelectual significativo del director o de otros gestores. | Estimulación intelectual.                            | Mantiene altas expectativas.<br>Proporciona estimulación intelectual.<br>Modela valores organizacionales/institucionales. |
| Las conductas de la administración escolar hacia el profesorado son de apoyo y ánimo.                          | Consideración individualizada.                       | Proporciona apoyo individualizado.<br>Construye cultura colaborativa.   |
| El director está interesado en la innovación y las nuevas ideas.   | Motivación inspiradora.                              | Fortalece la cultura escolar productiva.  |
| El director influyó en la reestructuración.  | Motivación inspiradora.<br>Estimulación intelectual. | Desarrolla una amplia visión compartida.  |
| El director comparte el poder con los profesores.  | Influencia idealizada.                               | Crea estructuras para la participación en decisiones.<br>Construye consenso sobre los objetivos escolares.                |

Bass et al. (2003) definen el liderazgo transformacional como aquel que motiva a los seguidores a hacer más de lo que originalmente se esperaba de ellos. Es decir, el liderazgo transformacional amplía y cambia los intereses de los seguidores y genera una visión, propósitos y una misión compartida para el grupo.

Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) realizaron la adaptación más relevante del constructo de liderazgo transformacional de Bass (1985) al ambiente educativo (Silins, Mulford, & Zarins, 2002). El constructo asume que el liderazgo debe ser compartido entre los profesores y el director (Leitwood & Jantzi, 2000a; Louis & Marks, 1998; Ogawa & Bossert, 1995) y se considera un tipo de liderazgo distribuido. En el modelo del liderazgo transformacional el líder busca construir la capacidad de la organización para seleccionar sus propósitos. En otras palabras, el liderazgo transformacional se centra en desarrollar la capacidad para innovar de la organización y apoyar el desarrollo de cambios en las prácticas de aprendizaje y enseñanza (Hallinger, 2003). Es decir, estimular el cambio a través de la participación de abajo-a-arriba más que centrarse específicamente en la coordinación directa, el control y la supervisión de currículo y la instrucción (Day et al., 2001; Hallinger, 2003; Jackson, 2000; Marks & Printy, 2003).

Por otra parte, los componentes del modelo (p.e. apoyo individualizado, estimulación intelectual) sugieren que está más basado en comprender las necesidades del profesorado de manera individual que en ‘coordinar y controlarles’ hacia los fines de la organización. El modelo busca influir en las personas construyendo de abajo-a-arriba (Hallinger, 2003, p.338).

Los líderes transformacionales incrementan la capacidad de otros en la escuela para producir efectos de segundo orden (Leithwood, 1994) sobre el aprendizaje (Lambert, 1998; Leithwood & Louis, 1999, 2011). Por ejemplo, los líderes transformacionales crean un clima en



### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

el que los profesores se implican en el aprendizaje continuo y en que comparten rutinariamente su aprendizaje con otros; los líderes transformacionales trabajan con otros en la comunidad escolar para identificar objetivos personales y unirlos a los objetivos organizacionales más amplios (Barth, 1990; Lambert, 2002). Se cree que este enfoque incrementa el compromiso del profesorado que ve la relación entre lo que están intentando llevar a cabo y la misión de la escuela. Estos cambios son concebidos como efectos de segundo orden en el sentido de que el director está creando las condiciones bajo las que otros se comprometen y auto-motivan a trabajar hacia la mejora de la escuela sin una dirección específica desde arriba (Hallinger, 2003). En este sentido, algunos estudios refuerzan la conclusión de que el liderazgo transformacional tiene impacto sobre las percepciones de las condiciones escolares de los profesores, su compromiso con el cambio y el aprendizaje organizacional que tiene lugar (Bogler, 2001; Day et al., 2001; Fullan, 2002; Leithwood, 1994). Con respecto a los resultados, el liderazgo tiene una influencia sobre la percepción de los profesores acerca del progreso de las implantaciones de sus iniciativas de reforma, y sobre las percepciones de los profesores acerca de la mejora de los resultados de los estudiantes.

El estudio de Marks & Printy (2003) sugiere que el liderazgo transformacional fuerte, desarrollado por el director, es esencial para apoyar el compromiso de los profesores. Dado que los propios profesores pueden obstaculizar el desarrollo del liderazgo, el director transformacional necesita invitar a los profesores a compartir funciones de liderazgo.

Estas observaciones de nuevo se centran en dos características del liderazgo transformacional: su naturaleza distribuida y su focalización en la capacidad de desarrollo a través de los miembros de la comunidad escolar. El constructo de liderazgo transformacional no asume que el liderazgo esté localizado en un solo individuo (Hallinger & Heck, 1996). Por otro

lado, Hallinger (2003) apunta que el líder transformacional pretende cimentar la capacidad de la organización para seleccionar sus objetivos y apoyar el desarrollo de los cambios de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, más que estar centrado específicamente en la coordinación directa, el control y la supervisión del currículo y la instrucción.

Redundando en esta idea, en una síntesis de varios estudios del impacto del director desde una perspectiva de liderazgo transformacional, Leithwood (1994) destaca ‘los efectos sobre las personas’ como una piedra angular del modelo de liderazgo transformacional. Con el modelo propuesto por Leithwood et al. (2000), muchos de los resultados de interés obtenidos, en términos de reestructuración de escuelas, eran consecuencia de los profesores (p.e. cambios de comportamiento, adopción de nuevos programas, técnicas de enseñanza). Los esfuerzos del director eran más visibles en las condiciones escolares que producían cambios en los profesores que a través de prácticas instruccionales específicas (p.e. Bottery, 2001; Leithwood & Jantzi, 1999a; Mulford & Bishop, 1997).

Leithwood (1994) también encuentra que los efectos del director se lograban fomentando objetivos de grupo, modelando conductas deseadas para otros, proporcionando estimulación intelectual y apoyo individualizado (p.e. desarrollo individual y colectivo del profesorado).

Sin embargo, aunque los líderes transformacionales pueden mejorar la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, los estudios no mostraron ningún efecto directo sobre el logro de los estudiantes (Leithwood, 1994; Silins et al., 2000).

Otro aspecto relevante del liderazgo transformacional es que el contexto influye en las conductas específicas a desarrollar por el líder transformacional para ser efectivo en la organización. Así, puede ser directivo o participativo, autoritario o democrático en función de los requerimientos del contexto (Bass, 1985; Bass & Rigió, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005).

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

En este sentido, Leithwood & Jantzi (2005) encontraron algunas variables moderadoras del impacto del liderazgo transformacional: las características de los colegas del líder, las características personales del líder, las características de los estudiantes; así como las estructuras y los procesos organizacionales.

Respecto al liderazgo transformacional en la universidad, (desarrollado por Seltzer & Bass, 1990) los líderes intermedios (p.e. los directores de departamento) actúan como representantes de sus colegas frente a la institución, y motivan a los seguidores a hacer más de lo que originalmente se esperaba de ellos (Bass et al., 2003). “Se convierten en agentes del cambio de la cultura de la institución y de la dinámica de funcionamiento de la misma. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios” (Zabalza, 2000, p.52). Su papel fundamental es el de generar una identidad compartida (cultura colegial) en el grupo de profesores y personal de su ámbito (Howell y Avolio, 1993).

Este liderazgo, implica también diseñar y estimular una dinámica atrayente de innovaciones y planes de acción que supongan el desarrollo de las personas y de la propia unidad departamental. [...]. El liderazgo transformacional implica una fuerte vinculación a las personas que constituyen el departamento y un posicionamiento de estimulación de la sinergia colectiva que permita el cambio (de las personas, de la cultura y de las dinámicas). (Zabalza, 2000, p.52).

En resumen, el estudio del liderazgo transformacional ha recibido una atención preferente en los últimos años (p.e., Bono y Judge, 2003; Jacobsen y House, 2001; Mumford y Van Doorn, 2001).

### **3.2.3.Liderazgo instruccional compartido.**

A partir del análisis de las diferencias y similitudes encontradas por Hallinger (2003) entre los modelos de liderazgo instruccional y transformacional, Marks & Printy (2003) enuncian la existencia de un liderazgo instruccional compartido.

El liderazgo instruccional compartido propone una visión integrada del liderazgo (el instruccional y el transformacional) en la que destaca el liderazgo compartido por los individuos (empowerment) a través de la organización del centro. Además,

implica la colaboración activa del director y de los profesores sobre el currículum, la instrucción y la evaluación, partiendo de las ideas y experiencia de los profesores. También comparten la responsabilidad del desarrollo profesional de los profesores, del desarrollo curricular y de la supervisión de las tareas instruccionales (Marks & Printy, 2003, p.371).

A través del estudio desarrollado por Marks & Printy en 2003, se observó que cuando el director obtenía altos niveles de compromiso y profesionalidad de los profesores, y trabajaba interactivamente con ellos a través de un liderazgo instruccional compartido, los centros obtenían mejoras en el logro académico de los estudiantes. Además, los directores que compartían las responsabilidades del liderazgo con sus profesores “se quemaban” menos frecuentemente que aquellos que desarrollaban su tarea en solitario. El líder/director invertía en los profesores recursos y apoyo instruccional (Rosembaum, Louis, & Rossmiller, 1994) y mantenía la congruencia y consistencia del programa educativo (Conley & Goldman, 1994).

La participación de los profesores en el liderazgo instruccional compartido ocurre tanto informalmente como de manera explícita a través de roles formales (Prestine & Bowen, 1993). Los profesores asumen la responsabilidad del liderazgo cuando interactúan en la comunidad

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

escolar animando a otros a mejorar sus prácticas profesionales o aprendiendo junto con sus colegas del centro (Katzenmeyer & Moller, 1996). El liderazgo instruccional compartido se extiende a través de la organización con estructuras que permiten la acción coordinada (Ogawa & Bossert, 1995; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995).

Los directores deben proporcionar oportunidades para el crecimiento profesional a los profesores, aunque los profesores también son responsables de aprovechar estas oportunidades; por ejemplo, introduciendo cambios positivos en sus prácticas pedagógicas, incluyendo el uso de técnicas variadas e innovadoras e, incluso, asumiendo estos riesgos de manera voluntaria (Blase & Blase, 1999).

Marks & Printy (2003) llevaron a cabo un estudio sobre el desarrollo de conductas de liderazgo en escuelas que estaban en reestructuración. Concretamente participaron 24 centros (8 escuelas elementales, 8 de primaria y 8 de secundaria), algunos de los resultados fueron el hallazgo de tres tipos de combinaciones de liderazgo:

- a) bajas puntuaciones en liderazgo transformacional e instruccional compartido (Liderazgo Bajo);
- b) altas puntuaciones en liderazgo transformacional y bajas en instruccional compartido (Liderazgo Limitado);
- c) altas puntuaciones en ambos (Liderazgo Integrado).

En los centros en los que los resultados eran del primer tipo, se daba una de estas tres situaciones:

a.1.) Los profesores deliberadamente trabajaban sin director eligiendo en su lugar un equipo administrativo o un enfoque de profesor al cargo (teacher-in-charge);

## El proceso de cambio educativo en el EEES

a.2.) Estaban en transición con un director interino o uno nuevo;

a.3.) Tenían un director establecido pero ineficaz.

En el caso b), los directores se centraron en cambiar áreas diferentes a la instrucción, tales como coordinar los servicios sociales, innovaciones estructurales, o desarrollar uniones con redes de reforma escolar. Implicaban a los profesores en estas tareas pero no en las áreas de instrucción, currículum, y evaluación (Liderazgo limitado).

En el caso c) los directores proporcionaron un fuerte liderazgo instruccional en estas escuelas mientras transmitían el liderazgo a los profesores, a quienes recurrían como profesionales, de igual a igual, favoreciendo la alta calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Liderazgo Integrado).

La categoría de bajas puntuaciones en liderazgo transformacional y altas puntuaciones en liderazgo instruccional compartido quedó vacía. Esto parece sugerir que el liderazgo transformacional supone una necesaria, aunque insuficiente condición, para que surja el liderazgo instruccional compartido. Es decir, aunque el liderazgo transformacional es un prerequisite, sin embargo, el liderazgo instruccional compartido no se desarrollará a menos que sea promovido y buscado de manera intencional. Este último resultado apoya las observaciones de Hallinger y Leithwood (1998) acerca de que el liderazgo transformacional no implica liderazgo instruccional compartido.

### **3.2.4. Liderazgo laissez-faire.**

Este tipo de liderazgo es considerado, en general, como el más negativo dado que este tipo de líderes evitan tomar decisiones, no realizan intercambios de ningún tipo para lograr

objetivos y no hacen uso de la autoridad que su rol les confiere (Bass y Rigió, 2006). Es considerado un tipo de liderazgo ineficaz.

Un líder laissez-faire confía la toma de decisiones a la espontaneidad de los miembros del grupo. No asigna tareas, permite hacer, no sanciona ni evalúa, da autonomía sin entregar realmente el poder. Es inseguro y por lo tanto permisivo. Ejerce poco control sobre los miembros del equipo: los miembros del grupo gozan de total libertad y cuentan con el apoyo del líder sólo si se lo solicitan. Esto inspira libertad de acción y creatividad, pero a veces genera poca motivación y deja el grupo a la deriva.

Sin embargo, se considera que este tipo de liderazgo es muy adecuado en los equipos de alto rendimiento, donde cada uno de los miembros tiene un cometido específico y una alta cualificación. En este tipo de equipos no se requiere de instrucciones ni supervisión que limiten los posibles resultados.

En los casos en que el equipo necesite de orientación y toma de decisiones se verá afectado el rendimiento de manera negativa.

Sin embargo, algunos estudios (p.e. Dumdum et al., 2002; Leithwood y Jantzi, 2005) no toman en cuenta este tipo de liderazgo porque argumentan que las evidencias encontradas indican que no tiene impacto.

### **3.3. El liderazgo en la universidad**

En los últimos años han venido realizándose distintos estudios sobre el liderazgo en la universidad, algunos de los cuales se han ido comentando más arriba. Concretamente, nos resultan interesantes los relativos al liderazgo desarrollado por los responsables académicos tales como los directores de departamento o los coordinadores de asignaturas o de titulación.

## El proceso de cambio educativo en el EEES

Diversos autores, como Knight y Trowler (2000), proponen que las mejoras en el aprendizaje y la enseñanza son dependientes de los cambios en la cultura del centro universitario. Mantienen que el liderazgo académico de naturaleza colaborativa es

En cuanto a las mejoras en el aprendizaje y la enseñanza parece que son dependientes de los cambios en la cultura de la facultad/centro.

La práctica de la enseñanza y el aprendizaje está referida a un contexto concreto. La comprensión del contexto como actividad situada implica que las estructuras sociales tienen un efecto no determinado. El ambiente de los departamentos académicos – incluyendo su liderazgo- influencia la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. El factor clave es la percepción del contexto de trabajo académico por parte del profesorado. (Ramsden, 1998, p. 63).

Los líderes, especialmente los directores de departamento, pueden suavizar algunos de los efectos de los cambios sobre los estudiantes e incluso promover la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Los nuevos enfoques de formación requieren nuevos planteamientos sobre las unidades de desarrollo educativo y sobre el profesorado, y habrá mucho más que hacer apoyando el trabajo del profesorado en equipos dirigido a los problemas cotidianos.

Diversos estudios realizados (Martin, Trigwell, Prosser, & Ramsden, 2003) afirman que el potencial del liderazgo de un decano o director de departamento para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria fue reconocido en encuestas a profesores de distintas facultades de Canadá, de USA, de UK y Australasia.



### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

La percepción de los profesores de un liderazgo de inspiración académica que proporcione objetivos claros y que fomente el compromiso con el cambio parecen estar asociados con enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje de los estudiantes más que en la propia actividad del profesor (Ramsden, 1998; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

Por otro lado, la calidad de un centro, asociada a su relevancia profesional, no está relacionada con la calidad de sus técnicas de enseñanza. Si un centro resulta ser un lugar de referencia para los empleadores esta condición no necesariamente está asociada a la calidad de sus técnicas de enseñanza (Hannan, 2001).

También se observa, que el estilo de liderazgo afecta a los procesos de trabajo grupal, el clima social y los resultados. Se sostiene que el liderazgo participativo está más relacionado que el liderazgo directivo con el hecho de efectuar observaciones de apoyo a los miembros del grupo (Sosik, Avolio, & Kahai, 1997). Por otra parte, se establece que el estilo de liderazgo influye sobre el clima y el clima influye sobre la creatividad; asimismo, el liderazgo influye en forma directa sobre la productividad (Evkall y Ryhammar, 1998).

Además, los líderes pueden tener un impacto positivo o negativo sobre el logro del estudiante. Cuando los líderes se concentran sobre las prácticas incorrectas del centro y/o de la clase, o no calculan bien la magnitud o el orden/la secuencia del cambio que están intentando implementar, pueden afectar negativamente el logro de los estudiantes (Waters, Marzano y McNulty (2003, p.5).

La investigación ha evidenciado que el comportamiento y la actitud de los líderes en el entorno educativo, determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio (p.e. Fullan, 1996; Murillo, 2006; Northouse, 2004;). En este momento de cambio e innovación, se

hace más patente la necesidad de contar con evidencias/elementos sobre la dirección para el cambio que nos permitan orientar este proceso.

### **3.4. Las influencias entre liderazgo y cultura**

Respecto a la influencia que un líder puede ejercer sobre la cultura de una organización, Trice & Beyer (1993) sostienen la existencia de cuatro tipos de liderazgo cultural: el liderazgo que crea culturas, el liderazgo que cambia culturas, el liderazgo que encarna o personifica la cultura y el liderazgo que integra diferentes culturas. “El liderazgo contribuye en gran medida a la creación, transformación y mantenimiento de las culturas organizacionales”. (Molero, 2002, p.72).

En la tabla 18, se exponen una serie de aspectos del liderazgo y su influencia sobre el mantenimiento y el cambio en la cultura.

Por otro lado, “los valores, creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura afectan a las conductas del líder, a sus metas, a las estrategias de las organizaciones” (Bass, 1990, p. 772). Es decir, muchos de los aspectos que influyen en el liderazgo son contextuales y derivados de la cultura organizacional (Antonakis, Avolio & Sivasubramanian, 2003; Triandis, 1993), entre ellos, “obviamente la percepción que los seguidores de dichos líderes tienen acerca de ellos” (Molero, 2002, p.55). En definitiva, la cultura organizacional modera e influye en la percepción de aquellas personas que tienen que caracterizar a un líder efectivo (House, Javidan y Dorfman, 2001).

## Capítulo 3. Estilos de liderazgo

Tabla 18. Aspectos del liderazgo cultural y su influencia sobre la innovación y el mantenimiento de la cultura organizacional

|  | Aspectos que contribuyen a la creación y al cambio de las culturas organizacionales  | Aspectos que contribuyen al mantenimiento e integración de las culturas organizacionales   |
|--|--|--|
| <b>1. Cualidades personales del líder</b>  | Autoconfianza<br>Personalidad dominante<br>Convicciones fuertes<br>Expresividad y dramatismo   | Confianza en el grupo<br>Buen negociador<br>Convicciones fuertes<br>Capacidad de persuasión  |
| <b>2. Percepción de la situación</b>       | Crisis   | No existencia de crisis o crisis manejable   |
| <b>3. Visión y misión</b>                  | Cambio radical   | Carácter conservador   |
| <b>4. Atribuciones de los subordinados</b> | Cualidades extraordinarias, carisma  | El líder representa los valores existentes que ya han tenido éxito en el pasado  |
| <b>5. Rendimiento</b>                      | Éxitos repetidos en el manejo de la crisis   | Continuación del éxito anterior  |
| <b>6. Conductas del líder</b>              | Modelado efectivo del rol<br>Dar impresión de éxito y competencia<br>Ser capaz de articular una ideología<br>Comunicar altas expectativas de éxito a los seguidores<br>Ser capaz de motivar a los seguidores | Modelado efectivo del rol<br>Dar impresión de éxito y competencia<br>Ser capaz de articular una ideología<br>Comunicar altas expectativas de éxito a los seguidores<br>Ser capaz de motivar a los seguidores |
| <b>7. Acciones administrativas</b>         | Creación de nuevas estructuras y estrategias (o cambio radical de las anteriores)  | Reforzar o mejorar la estructuras y estrategias existentes   |
| <b>8. Uso de formas culturales</b>         | Transmitir nuevas ideologías y valores culturales  | Reafirmar las ideologías y valores existentes  |
| <b>9. Uso de la tradición</b>              | Establecimiento de una nueva tradición   | Continuación de la tradición existente   |
| <b>10. Continuidad en el tiempo</b>        | Institucionalización del cambio  | Demostrar la importancia y efectividad de la cultura actual  |

(Adaptado de Trice y Beyer, 1993, pág. 263; en Molero, 2002, p.68)

### 3.5. En resumen

Como punto de partida para poder evaluar el liderazgo es necesario situarse en un enfoque teórico sobre esta temática.

Haciendo un breve repaso, podemos remontarnos a las décadas de 1930 y 1940, en las que toman impulso las primeras investigaciones sobre el liderazgo, bajo el paraguas conceptual denominado *teoría de los rasgos*. Esta teoría se basa en la consideración de que los líderes nacen con unas características innatas, y las investigaciones estaban orientadas a descubrir la

personalidad ideal del líder. Los estudios llevados a cabo no lograron encontrar estas características (p.e. Northouse, 2004).

Posteriormente, la búsqueda de las conductas y comportamientos de los líderes se desarrolló con la *teoría conductual* sobre el liderazgo (Short y Greer, 2002). Concretamente, se definieron dos líneas de investigación, los estilos de liderazgo, basados en caracterizar las actividades, funciones y responsabilidades de los directivos (p.e. Lewin, 1939) y los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces (p.e. Likert, 1991). Sin embargo, se llegó a la conclusión de que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto (Murillo, 2006) y este planteamiento se concretó en la *teoría de la contingencia*. Esta teoría plantea que un “estilo de liderazgo adecuado es contingente con otros factores, por ejemplo las relaciones líder-miembros, la cultura organizativa y otros factores ambientales” (Murillo, 2006, p.12). En este marco teórico destacan las propuestas de Fiedler (1967), House (1971) y Hersey y Blanchard (1977).

La investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a incrementarse entre los 60s y los 70s del pasado siglo, basada en las teorías ya existentes. De esta forma, se desarrollan numerosos estudios sobre estilos de liderazgo escolar (p.e. Leitwood, et al., 1990). Como resultado de esos estudios se acuñó el término de *liderazgo instructivo*. Este término aludía al cambio del “enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza” (Murillo, 2005, p.15). Sin embargo, suponía una propuesta de liderazgo para la estabilidad, no para el cambio y, además, suponía un planteamiento jerárquico, por lo que presentaba varias limitaciones.

Esta situación llevó a la investigación a “proponer” modelos de dirección para el cambio, como por ejemplo, el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido.

### Capítulo 3. Estilos de liderazgo

Concretamente, para nuestro estudio nos inspiramos en la teoría de la contingencia, es decir, el estilo adecuado de liderazgo depende del contexto. Por otro lado, dos de los modelos más importantes sobre liderazgo, medidos en términos de los estudios empíricos que han inspirado, son los de liderazgo transformacional (Avolio & Bass, 1991) y liderazgo instruccional/instructivo (Heck & Hallinger, 1999). Nosotros hemos seleccionado, por un lado, la teoría del liderazgo de rango completo de Bass y Rigió (2006), basado en el modelo de liderazgo transformacional, dado que es una de la más estudiada y aplicada en las organizaciones en general y también en la universidad. Y por otro, hemos seleccionado también el modelo de liderazgo instruccional/instructivo, proveniente de la corriente de las escuelas eficaces, y conceptualizado por Hallinger (2000), ya que introduce los aspectos específicos relativos a la actividad educativa que nos interesan de modo especial. Y asimismo, la propuesta de Marks & Printy (2003) sobre el liderazgo instruccional compartido, un tipo de liderazgo distribuido.

También hemos tenido en cuenta la adaptación del modelo de liderazgo transformacional a la educación llevada a cabo por Leithwood et al. (1990) y los estudios subsiguientes que, aunque se han referido a centros de nivel no universitario, tienen más elementos en común con la educación superior que los desarrollados en las empresas, dado que hacen referencia a aspectos propios del ámbito educativo (p.e. el rendimiento de los estudiantes, los programas educativos, los agentes intervinientes, profesores-responsables académicos-estudiantes).

## **Capítulo 4. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis**

### **4.1. Objetivos generales**

En función de los aspectos tratados en la introducción, esta tesis trata de dar respuesta a tres objetivos generales, cada uno de ellos referido a un ámbito de trabajo complementario a los otros dos restantes. Los objetivos generales de la tesis son los siguientes:

1. Analizar diferentes tipos de innovaciones, en relación con los distintos aspectos del programa de innovación e identificar los aspectos claves para definir el grado de éxito de los proyectos desarrollados, contribuyendo a la comprensión de los cambios organizacionales en instituciones de educación superior.
2. Identificar las influencias de las variables organizativas cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación en la de mejora de los procesos de cambio en la universidad, como organización.
3. Contribuir a la comprensión de los procesos de innovación en las instituciones de educación superior, explorando las posibles interacciones entre las variables organizativas caracterizadas y las consideradas en el programa de innovación docente de la universidad de Castilla La Mancha, enfocadas a los procesos de cambio.

### **4.2. Objetivos específicos**

Hemos concretado nuestros objetivos generales en los siguientes objetivos específicos, que se han numerado atendiendo a su relación con los objetivos generales:

- 1.1. Identificar qué características de la innovación o combinación de ellas (la evolución de los proyectos en relación con la rama de conocimiento, la distribución

## Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis

geográfica (campus), el número de participantes, el cargo del director, la valoración de los proyectos....), favorece la implantación de proyectos de innovación docente en términos de satisfacción de estudiantes y profesores y de indicios de calidad.

1.2. Identificar qué características definen los proyectos de éxito.

### **Cultura Institucional.**

2.1. Identificar los tipos de cultura institucional existentes en la universidad en los distintos niveles (campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado) identificados por los diferentes responsables académicos, así como identificar, en su caso, las relaciones con las otras variables organizativas consideradas.

2.1.2. Identificar los tipos de cultura existentes en cada campus y rama.

2.1.3 Determinar qué culturas identifican los responsables académicos en cada campus y rama.

2.1.4 Determinar si los tipos de cultura están asociados a cercanía geográfica o a pertenencia disciplinar.

2.1.5. Determinar si las culturas disciplinares, en su caso, están asociadas a un tipo de cultura institucional.

2.1.6. Analizar las posibles relaciones entre la cultura institucional y los estilos de liderazgo y las estrategias de innovación identificada.

### **Estilos de Liderazgo.**

2.2. Caracterizar qué tipo de liderazgo se percibe en los distintos niveles de análisis (campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado) y relacionarlo con la cultura institucional y las estrategias de innovación desarrolladas.

## Proceso de cambio educativo en el EEES

2.2.1. Identificar los tipos de liderazgo en los distintos niveles de análisis y las relaciones entre ellos.

2.2.2. Comparar los estilos de liderazgo encontrados con las cultura de cada campus y rama y cargo desempeñado para determinar si son coherentes con ella(s) y entre sí.

2.2.3. Identificar los estilos de liderazgo, que favorecen el cambio y las innovaciones.

2.2.4. Averiguar si el mismo estilo de liderazgo favorece el cambio en todos los campus y rama.

2.2.5. Comparar los estilos de liderazgo encontrados con la cultura organizacional del mismo campus, rama y cargo desempeñado, y con las estrategias de innovación identificadas, así como su relación con los procesos de cambio e innovación educativos, para encontrar posibles interacciones.

### **Estrategias de Innovación.**

2.3. Identificar las estrategias de innovación percibidas en los distintos campus, ramas y cargos desempeñados estudiados, y relacionarlos con los diferentes estilos de liderazgo desarrollados por los líderes, así como con la cultura institucional identificada en cada uno de los niveles.

2.3.1. Identificar los tipos de estrategias de innovación utilizadas por los cargos académicos en cada uno de los campus y ramas estudiados.

2.3.2. Identificar qué tipos de estrategias son utilizadas por qué tipo de líderes.

2.3.3. Identificar qué tipos de estrategias son utilizadas en qué tipo de cultura.



## Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis

3.1. Estudiar el proceso de implantación de un programa de innovación docente ligado a diversas variables organizativas (tipo de cultura existente, estilo de liderazgo y estrategias de innovación).

3.2. Conocer qué aspectos de la cultura institucional, encontrados en los centros estudiados, favorecen la innovación.

3.3. Conocer qué estilo de liderazgo favorece las innovaciones en educación superior.

3.4. Conocer la influencia del líder en el éxito de las innovaciones, en relación con los aspectos académicos o del aprendizaje.

3.5. Conocer qué aspectos de la estrategia de innovación o combinación de ellos, encontrados en los campus y ramas estudiados, favorecen la innovación en función de las características de la cultura y el estilo de liderazgo.

### **4.3. Preguntas de investigación**

Estos objetivos específicos tratan de dar respuesta a las siguientes preguntas que se han numerado atendiendo a su relación con los objetivos generales y específicos:

1.1. ¿Qué características definen los proyectos de éxito?

1.2. ¿Tienen más éxito los proyectos con mayor satisfacción de estudiantes y profesores?

1.3. ¿Tienen más éxito los proyectos que han obtenido mejores valoraciones (de proyecto, de memoria, de intercampus...)?

1.4. ¿Tienen más éxito los proyectos de alguna(s) de las rama(s)?

1.5. ¿Tienen más éxito los proyectos con directores funcionarios o contratados?

1.6. ¿Tienen más éxito los proyectos con directores con cargo académico frente a los que no lo son?

- 1.7. ¿Tienen más éxito los proyectos con un mayor número de profesores involucrados?
- 1.8. ¿Qué campus tuvo/tuvieron más proyectos de éxito?
- 1.9. ¿Qué centro(s) tuvo/tuvieron más proyectos de éxito?
- 1.10. ¿Qué tipos de innovación se desarrollaron en los campus y ramas?

### **Cultura Institucional.**

- 2.1.1. ¿Qué tipos de culturas nos encontraremos en los campus y ramas estudiados?
- 2.1.2. ¿Qué tipos de culturas identifican los responsables académicos?
- 2.1.3. ¿Están los tipos de culturas asociados a cercanía geográfica (campus) o a pertenencia disciplinar (rama de conocimiento)?
- 2.1.4. ¿Puede el análisis de diferentes tipos de estrategias de innovación, y de los diferentes estilos de liderazgo, en relación con la cultura institucional, contribuir a la comprensión de los cambios organizacionales en instituciones de educación superior?

### **Estilos de Liderazgo.**

- 2.2.1. ¿Difieren entre sí los tipos de liderazgo identificados en cada rama y campus?
- 2.2.2. ¿Se identifican los mismos tipos de liderazgo en los distintos niveles jerárquicos?
- 2.2.3. ¿Los estilos de liderazgo encontrados favorecen el cambio y las innovaciones?

## Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis

2.2.4. ¿Son coherentes los tipos de liderazgo encontrados en cada campus, rama y cargo desempeñado con la cultura del mismo? ¿Y con las estrategias de innovación utilizadas?

### **Estrategias de Innovación.**

2.3.1. ¿Qué estrategias de innovación son utilizadas por los distintos cargos/responsables académicos?

2.3.2. ¿Son diferentes las estrategias utilizadas en los distintos campus y ramas?

2.3.3. ¿Están asociadas las distintas estrategias a diferentes estilos de liderazgo? ¿y a distintas culturas?

2.3.4. ¿Qué tipo de estrategia o combinación de ellas favorece la innovación en función del tipo de cultura y estilo de liderazgo?

3.1. ¿Qué características de cada de cada una de estas variables organizativas, o qué combinación de ellas, favorecen o dificultan la implantación de proyectos de innovación docente en instituciones de educación superior?

3.2. ¿El tipo de liderazgo transformacional favorece el cambio de la misma manera que en los niveles no universitarios?

3.3. ¿Hay alguna relación entre el estilo de liderazgo y unos mejores resultados de los aspectos académicos o del aprendizaje de los estudiantes?

### **4.4. Hipótesis**

Las hipótesis presentadas a continuación se derivan de los citados objetivos anteriormente mencionados:

Hp1.1: Una mayor extensión y dimensión de los proyectos tendrá que involucrar a un mayor número de profesores. (Bowman y Ambrosini, 1997; Haleblan y Finkelstein, 1993).

Hp1.2: Se obtendrán resultados de mayor satisfacción en los proyectos propuestos, en términos de evaluaciones de estudiantes y profesores, y más indicios de calidad (mejor valoración del proyecto, desarrollo de buenas prácticas, valoraciones de las participaciones en intercampus), en aquellos proyectos con mayor *duración*, con una modalidad que implique a *todo el título*, con más profesores participantes, y con *apoyo institucional* (director funcionario o responsable académico).

Hp1.3: La existencia de proyectos de titulación (A2-A3) indicaría que el centro posee características que permiten la implantación (estructuras formalizadas y centralizadas), en tanto que la existencia de proyectos de red docente (B) o de un curso (A1) indicaría que el centro posee características que facilitan la iniciación de la innovación (alta complejidad estructural, una baja formalización y una baja centralización). (Duncan, 1976; Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982).

Hp1.4: Habrá más formalización y centralización, y por tanto más características que permitan la implantación, en los centros relativos a las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias de la Salud que en el resto de ramas de conocimiento. (Duncan, 1976; Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982).

Hp1.5: La complejidad estructural y la descentralización deberían guiar hacia las innovaciones incrementales (Ettlie et al., 1984) mientras que la actitud en la gestión hacia el cambio facilitará las innovaciones radicales (Dewar & Dutton, 1986; Hage, 1980). De esta idea cabría inferir que los centros con alta complejidad estructural y descentralización empezarán por proyectos de red (B) o de un curso (A1) y continuarían con innovaciones incrementales. Por el contrario, los centros con alta

#### Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis

formalización y centralización empezaría con proyectos de dos cursos (A2) o de toda la titulación (A3) directamente, es decir, darían lugar a una innovación.

Hp1.6: Cabe inferir que las implantaciones incrementales serían aquellas innovaciones educativas (de B a A1) realizadas de abajo a arriba por los profesores, mientras que las innovaciones radicales (implantar proyectos de dos cursos o toda la titulación desde el principio) corresponderían a implantaciones de arriba abajo. (Daft & Becker, 1978).

Hp1.7: El cambio radical no reflejaría tanto la implicación del profesorado sino la implicación de los responsables académicos.

Hp1.8: Aquellos proyectos que cuenten con un director desempeñando un cargo académico se iniciarán con una mayor extensión y alcanzarán mayor amplitud y duración que aquellos que no lo tuvieran.

Hp1.9: Aquellos centros en los que el cambio se promueva desde dentro contarán con una mayor implicación y cohesión por parte de su profesorado en términos de proyectos de título mantenidos a lo largo del tiempo, de alta participación del profesorado y evolución a toda la titulación, que cuando el proyecto viene impuesto. (p.e. Elliot, 1981,1986; Fullan 1982, 1994, 2001 y 2002; Hargreaves y Fink, 2002; Hopkins, 1985; Huberman, 1990; Kemmis, 1986 y 1988; Stenhouse, 1984).

Hp1.10: Un alto nivel de consenso no lleva de modo necesario a un buen desempeño de la organización (Bowman y Ambrosini, 1997) y, en tal sentido, el consenso parece ser una condición necesaria, pero no suficiente para el éxito de la innovación. El tamaño del equipo influye de modo más positivo sobre el desempeño en ambientes turbulentos que en ambientes estables y la centralización de las decisiones tiene efectos negativos sobre el desempeño de la organización. Cabe inferir que si el

contexto es inestable y el grupo de innovación numeroso, el resultado sería más favorable. (Haleblian y Finkelstein, 1993).

Hp1.11: El enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos ya que las estructuras permanecen a menudo intactas, no se transforman (Gairín, 2006). Cabe inferir que los proyectos de red con pocos participantes no tendrán impacto, ni crecerán en convocatorias sucesivas, no llegando a convertirse en proyectos de título.

### **Cultura Institucional**

Hp2.1: Los tipos de culturas institucionales existentes están mejor definidas desde la división en departamentos que desde la separación geográfica (Becher, 1989; Parker, 2000, Robbins, 2004; Tomas, 1997). De lo afirmado en esta hipótesis, cabe inferir que habrá diferencias en las culturas institucionales por rama pero no por campus.

Hp2.2: La cultura colegial aparecerá más frecuentemente en los departamentos, especialmente de Artes y Humanidades (Blackwell & Preece, 200; Hannan, 2001 y Yániz, 2006).

Hp2.3: La cultura más frecuente en los centros universitarios será la cultura jerárquica; la cultura colegial ha pasado a ser una de las más débiles (Mcfarlen, 2005). La cultura jerárquica es característica de las universidades grandes (Blackwell & Preece, 2001).

Hp2.4: Aparecen diferencias de cultura percibida en función del cargo desempeñado.

### **Estilos de Liderazgo**

Hp2.5: El estilo de liderazgo encontrado habitualmente en la universidad será de tipo instruccional, especialmente en la rama de Ingeniería y Arquitectura. La toma de

## Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis

decisiones jerárquica era más habitual en instituciones politécnicas (Sawbridge, 1996).

Hp2.6: El estilo de liderazgo instruccional compartido y el laissez-faire apenas están presentes o no se encuentran en la universidad.

Hp2.7: Existe una asociación entre determinadas culturas y determinados estilos de liderazgo: cultura jerárquica y estilo instruccional, cultura anárquica y estilo laissez-faire.

Hp2.8: En una misma organización hay periodos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en que tiende a distribuirse. Por tanto, ambos esquemas-focalizado y distribuido- tienden a coexistir (Gronn, 2009, p.19). Cabe inferir que encontraremos conjuntamente diferentes tipos de liderazgo (p.e. instruccional y transformacional) en la misma institución/rama/campus.

Hp2.9: Aparecen diferencias de estilo de liderazgo percibido en función del cargo desempeñado.

### **Estrategias de Innovación**

Hp2.10: Las estrategias de poder coercitivo (P-C) son utilizadas por líderes instruccionales, las racional-emotivas (R-E) por los líderes instruccional-compartido, las normativo- reeducativas (N-R) por los líderes transformacionales y las ecológico adaptativas (E-A) por todos excepto por el instruccional y el laissez-faire que en realidad no utiliza ninguna.

Hp2.11: Las estrategias de poder coercitivo (P-C) se utilizarán en la cultura jerárquica, las racional-emotivas (R-E) y las normativo-reeducativas (N-R) en la cultura colegial y política indistintamente, y las ecológico adaptativas (E-A) en la cultura anárquica.

## Proceso de cambio educativo en el EEES

Hp2.12: En la cultura jerárquica los cambios e innovaciones vienen impuestos desde arriba. Es decir, el estilo de liderazgo será instruccional y las estrategias de innovación serán las de poder-coercitivo.

Hp2.13: Aparecen diferencias en la aplicación de las estrategias de innovación en función del cargo desempeñado.

Hp2.14: Existen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función de la rama de conocimiento.

Hp2.15: Existen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función del campus.

Hp3.1: Si el centro estudiado tiene una cultura fuerte que favorece las innovaciones, los proyectos de innovación tendrán más éxito (Adalsteinsson, 2005).

Hp3.2: La actitud frente a la innovación dependerá más de la cultura institucional que de la disciplinar (Välímää, 1994). Cabe inferir que si la cultura institucional promueve el cambio, habrá una mayor implicación en las innovaciones que si lo promueve la cultura disciplinar.

Hp3.3: En los centros en que la cultura fuerte sea colegial los procesos de implantación de innovaciones serán más exitosos que en otro tipo de cultura (Hannan, 2001; Yániz, 2006).

Hp3.4: En los centros en los que el estilo de liderazgo favorezca el cambio, las innovaciones/implantaciones tendrán más probabilidad de éxito.

Hp3.5: Las innovaciones difieren en el grado de cambio en función del estilo de liderazgo utilizado (Tomàs, Bernabeu, & Fuentes, 2011). Concretamente, el grado



#### Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis

de cambio será más profundo con un estilo de liderazgo transformacional o instruccional compartido que con uno instruccional.

Hp3.6: El tipo de liderazgo, las estrategias, el impacto (entendido como proyecto de título presentado en 2008-09) y la cultura implicados, entre otros, varían según el alcance de la innovación (Tomàs, Bernabeu, & Fuentes, 2011). Concretamente, si los proyectos son de red docente o de un curso, el liderazgo será instruccional, mientras que si son de dos cursos o más, será transformacional o instruccional compartido.

Hp3.7: Para implantar/desarrollar una cultura de calidad, los líderes deben favorecer la discusión y el consenso, proponiendo líneas maestras pero sin imponer (EUA, 2006). Cabe suponer que para implantar una cultura de calidad habría que utilizar los estilos de liderazgo transformacional e instruccional compartido.

Hp3.8: Las innovaciones en las universidades dan lugar al aprendizaje de grupos y equipos, es decir, al aprendizaje institucional (Bolívar, 2000). Cabe deducir que si ha habido aprendizaje institucional se habrán desarrollado equipos docentes consolidados que presentan proyectos de título, habrá satisfacción en estudiantes y profesores y serán mejores las valoraciones de los proyectos y las buenas prácticas.

Hp3.8: Existen interacciones entre las características de las innovaciones (el número de personas implicadas en una innovación, el tipo de innovación-proyecto de título-, la duración, la valoración de los proyectos, el apoyo institucional, la satisfacción de los estudiantes y profesores, los proyectos de título presentados y las buenas prácticas) y las variables organizativas seleccionadas (estilo de liderazgo, estrategias y cultura) (Tomàs, Bernabeu, & Fuentes, 2011).

## Capítulo 5. Metodología

### 5.1. Métodos

Teniendo en cuenta los referentes teóricos expuestos en los capítulos anteriores, vemos que para el estudio de las variables consideradas se deben construir y utilizar distintos instrumentos y estrategias (Martin, 1992; Tomás y Rodríguez, 2009; Whitt, 1996) con la finalidad de recoger distintas manifestaciones de las distintas características que conforman el presente estudio. En nuestro caso, hemos utilizamos un abordaje mixto, con métodos cuantitativos y cualitativos, que nos permitieron analizar los resultados del programa de innovación existente en la institución, a partir de elementos previamente considerados, así como intentar profundizar en la comprensión de los distintos elementos a partir de las percepciones de los participantes.

Concretamente, para el estudio del objetivo 1, se realizó un estudio descriptivo para abordar el análisis del programa de innovación. El análisis se basó en proyectos de innovación de diferentes ramas del saber y desarrollados en distintos centros durante los cursos de 2005-06 a 2008-09. Además, se realizaron entrevistas a distintos informantes con diferentes responsabilidades relacionadas con los proyectos y se analizaron diversos documentos sobre la universidad y su funcionamiento (p.e. web, convocatoria de proyectos, evaluaciones de proyectos, proyectos,...).

A continuación, se llevó a cabo un estudio a través de matrices cruzadas con la finalidad de “detectar diferencias, patrones o ver tendencias a partir de los resultados encontrados”. (Miles & Huberman, 1994, p.92).

Posteriormente, para analizar la relación de dependencia o independencia entre las variables, fue necesario estudiar su distribución conjunta utilizando tablas de contingencia y el estadístico chi-cuadrado.

## Capítulo 5. Metodología

En cuanto al objetivo 2, relativo a la caracterización de las variables organizativas cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación, En primer lugar, se realizó un estudio correlacional sobre el instrumento diseñado *ad hoc*.

A continuación, se realizó un estudio descriptivo utilizando el instrumento diseñado para tal fin, con el propósito de recoger distintos aspectos que nos permitieran caracterizar los distintos tipos de cultura institucional, estilos de liderazgo y estrategias de innovación existente en cada uno de los campus y ramas.

Posteriormente, se llevó a cabo un estudio causal comparativo o ex - post-facto- en el que utilizamos el estadístico H de Kruskall-Wallis para comprobar las hipótesis referidas a los datos obtenidos con el cuestionario.

En lo que respecta al objetivo 3, se aplicó el método cualitativo para comparar los resultados obtenidos previamente, utilizándose para ello matrices cruzadas.

### **5.2. Muestra**

Para la realización de esta tesis se utilizaron diversas muestras en función del objetivo de estudio. En la tabla 19, aparecen resumidas estas muestras para mayor claridad de la exposición.

Tabla 19. Muestras utilizadas en función del objetivo de estudio

| Objetivo   | Muestra  | Año                     |
|--|--|-------------------------|
| 1. Identificar aspectos clave para el éxito en los proyectos de innovación | N=160 proyectos desarrollados en 41 títulos de 32 centros, en cuatro campus.                       | Desde 2005/06 a 2008/09 |
|  | N=863 y 2.428 estudiantes (satisfacción con el proyecto en cada asignatura implicada)              | En 2006/07 y 2007/08    |
|  | N=37 y 94 profesores (satisfacción con el proyecto en cada asignatura implicada)                   | En 2006/07 y 2007/08    |
| 2. Caracterizar las variables organizativas                                | N=61 responsables de los diferentes niveles de toma de decisiones, de 108 títulos de los 4 campus. | 2013/14                 |
| 3. Explorar las posibles interacciones entre las variables consideradas    | Resultados previos obtenidos en los estudios de los objetivos 1 y 2.                               | ----                    |

Por lo tanto, para esta tesis se recogieron datos de los proyectos de innovación desarrollados entre 2005-06 a 2008-09. En razón de los diferentes objetivos y temáticas abordados en las diferentes convocatorias, se optó por realizar el análisis de los datos relativos a las convocatorias de 2005-06 a 2008-09, aunque también se desarrollaron convocatorias desde 2009-10 a 2012-13, y en la actualidad. Estas primeras convocatorias se realizaron con el objetivo de impulsar el proceso de cambio de los nuevos títulos. En concreto, la de 2008-09 estuvo destinada a la elaboración de los nuevos planes de estudio. Las siguientes convocatorias fueron temáticas (p.e. potenciar la coordinación docente, elaboración de recursos y materiales, perfilar las distintas metodologías y evaluación de las competencias). Además, las dos últimas convocatorias no estuvieron asociadas a la concesión de ayudas económicas, dada la situación de ajuste económico de las universidades.

A continuación, aparece la descripción de los proyectos participantes en los cursos 2005-06, 2006-07 y 2007-08 en los que se aprobaron, en total, 160 proyectos de innovación desarrollados en 41 títulos de grado, de los 81 impartidos, en 32 centros

## Capítulo 5. Metodología

universitarios, de los 40 existentes. Dado que algunos de los diferentes proyectos desarrollados estaban relacionados en las sucesivas convocatorias, agrupando los proyectos relacionados como un mismo proyecto realizado en fases sucesivas de desarrollo, podemos hablar de un total de 80 proyectos que han tenido distinta evolución en el tiempo. Con esta consideración, la muestra seleccionada consta de un total de 80 proyectos, con una duración de entre 1 y tres años, desarrollados en diferentes títulos impartidos en 32 centros, de la siguiente manera: Campus 1: Albacete (8), Campus 2: Ciudad Real (9), Campus 3: Cuenca (7) y Campus 4: Toledo (8).

Se presenta, a continuación, en la tabla 19, la descripción de la muestra en la que aparecen los proyectos en función del campus, la rama de conocimiento y la evolución del proyecto en el tiempo. Las siglas corresponden al nombre del título. Los años de duración de los proyectos aparecen entre paréntesis. Las abreviaturas utilizadas en esta tabla para referirnos a los títulos participantes, las ramas de conocimiento y los campus, aparecen debajo de la tabla 20.

Proceso de cambio educativo en el EEES

Tabla 20. Proyectos, en función de su evolución, por campus y ramas de conocimiento

| CAMPUS  | RAMA     | A1       | A2        | A3      | A1-A2   | A1-A3                                      | A2-A3                       | B-A2               | B-A3                   | B   | TOTALES |
|---------|----------|----------|-----------|---------|---------|--|-----------------------------|--------------------|------------------------|---|---------|
| AB      | AYH      |          |           |         |         | HH(3)                                      |                             |                    |                        | HH(1)   | 2       |
|         | CC       |          |           |         |         |  |                             |                    |                        |   | 0       |
|         | CCSSJJ   |          |           |         |         | MG(3)<br>ADE(3)<br>ECO(3)                  |                             |                    |                        | MG(3)<br>MG(1)<br>ECO(3)<br>ECO(2)<br>ECO(1)<br>DCHO(1)<br>DCHO(1)<br>DCHO(2)<br>ADE(1) | 13      |
|         | IYA      |          | ITA(1)    |         |         | IND(3)<br>INF(3)<br>IND(2)                 |                             |                    |                        | INF(2)<br>INF(2)<br>INF(2)<br>INF(1)<br>FÍSICA(2)                                       | 9       |
|         | SALUD    |          |           |         |         |  | ENF(2)                      |                    |                        | ENF(1)  | 2       |
|         | total    |          |           | 1       |         |  | 7                           | 1                  |                        |   | 17      |
| CR      | AYH      |          |           |         |         |  |                             | G <sup>a</sup> (2) |                        | H <sup>a</sup> (2)<br>FIL(2)<br>FIL(3)<br>FIL(1)<br>FIL(1)<br>FIL(1)                    | 7       |
|         | CC       |          | TECALI(2) |         |         |  | QQ(3)                       |                    |                        | QQ(3)   | 3       |
|         | CCSSJJ   | DCHO(2)  |           |         |         |  |                             |                    |                        | MG(2)<br>ADE(1)<br>DCHO(2)<br>ADE(1)<br>ECO(1)  | 6       |
|         | IYA      | INF(1)   | INGQQ(3)  |         |         | MINAS-IND(3)<br>ITA(3)<br>ITA(3)<br>ITA(3) |                             |                    | INGQQ(3)<br>CAMINOS(3) | CAMINOS(1)<br>ITA(2)  | 10      |
|         | SALUD    | ENF(1)   |           |         |         |  |                             |                    |                        | ENF(2)  | 2       |
| total   |          | 3        | 2         |         |         | 4  | 1                           | 1                  | 2                      | 15  |         |
| CU      | AYH      |          |           |         |         | BBAA(2)                                    |                             |                    |                        | BBAA(1)<br>HH(1)<br>HH(1)   | 4       |
|         | CC       |          |           |         |         |  |                             |                    |                        |   | 0       |
|         | CCSSJJ   |          | PSICOP(1) |         | TSOC(2) | MG(3)                                      | ADE(3)<br>DCHO(3)<br>RRL(3) |                    |                        | TSOC(1)<br>SOC(1)<br>TSOC(2)  | 9       |
|         | IYA      |          |           |         |         |  |                             |                    |                        |   | 0       |
|         | SALUD    |          |           |         |         |  | ENF(3)                      |                    |                        |   | 1       |
| total   |          |          | 1         |         | 1       | 3  | 3                           |                    |                        | 6   |         |
| TO      | AYH      |          |           |         |         | HH(3)                                      |                             |                    |                        |   | 1       |
|         | CC       |          |           |         |         |  | CCAMB(3)<br>CCQQ(3)         |                    |                        |   | 2       |
|         | CCSSJJ   |          |           | DCHO(1) |         |  |                             |                    |                        | ADE(2)<br>ADE(3)<br>DCHO(2)<br>CCDEP(1)   | 5       |
|         | IYA      |          |           |         |         |  | INF(2)                      |                    |                        |   | 1       |
| SALUD   | FISIO(1) | FISIO(1) |           |         | ENF(3)  |  |                             |                    |                        | 3   |         |
| total   |          | 1        | 1         | 1       | 1       | 2  | 2                           |                    |                        | 4   |         |
| TOTALES |          | 4        | 5         | 1       | 2       | 16   | 7                           | 1                  | 2                      | 42  | 80      |

\*La duración de cada proyecto aparece en años entre paréntesis.

\*\*AB:Albacete; CR:Ciudad Real; CU: Cuenca; TO: Toledo.; AyH: Artes y Humanidades; CC: Ciencias; CCSSJJ: Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA: Ingeniería y Arquitectura; SALUD: Ciencias de la Salud. ADE: Administración y Dirección de Empresas; BBAA: Bellas Artes; CAMINOS:Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos; CCAMB: Ciencias Ambientales; CCDEP: Ciencias del Deporte;CCQQ:Ciencias Químicas;DCHO:Derecho; ECO:Economía; ENF:Enfermería; FIL:Filología; FÍSICA:Física; FISIO:Fisioterapia; G<sup>a</sup>:Geografía; H<sup>a</sup>:Historia; HH: Humanidades; IND:Ingeniero Industrial; INF:Ingeniero Informático; INGQQ: Ingeniero Químico; ITA:Ingeniero Técnico Agrícola; MG:Magisterio; MINAS-IND:Ingeniero de Minas-Ingeniero Industrial; PSICOP:Psicopedagogía; RRL:Relaciones Laborales;SOC:Sociología; TECALI:Tecnología de los Alimentos;TSOC:Trabajo Social

## Capítulo 5. Metodología

De igual modo, se recogió la satisfacción de los estudiantes y de los profesores sobre la implantación y resultado de los proyectos en cada una de las asignaturas implicadas. A continuación, en las dos tablas que aparecen, se presenta la muestra de los estudiantes, por curso y titulación, que participaron en la evaluación de la implantación de los proyectos de innovación durante el segundo y tercer año (cursos 2006/07 y 2007/08, respectivamente). El primero de los años supuso un estudio piloto del cuestionario y por esta razón no fue tenido en cuenta.

Tabla 21. Distribución de la muestra de estudiantes del curso 2006/07 por campus, curso y titulación

|   | ASIGNATURAS           | 1º                  | 2º                  | NO identifica curso | TOTAL CENTRO | CAMPUS (TOTAL y % de PARTICIPACIÓN) |
|---|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------|-------------------------------------|
| Ingeniero Informático   | 3                     | 35                  | 32                  |                     | 144          | ALBACETE:<br>273 (31,63%)           |
| Ingeniero Técnico Industrial, Especialidad Electrónica Industrial           | 3                     | 75                  | 2                   |                     |              |                                     |
| Licenciado en Administración y Dirección de Empresas                        | 1                     | 40                  |                     | 37                  | 94           |                                     |
| Licenciado en Economía  | 1                     |                     |                     | 17                  |              |                                     |
| Licenciado en Humanidades   | 1                     | 21                  |                     | 14                  | 35           |                                     |
| Ingeniero Químico   | 8                     | 303                 |                     |                     | 303          | CIUDAD REAL:<br>384 (44,50%)        |
| Ingeniero Técnico Agrícola. Especialidad Explotaciones Agropecuarias        | 2                     | 13                  | 20                  |                     | 62           |                                     |
| Ingeniero Técnico Agrícola. Especialidad Hortofruticultura y Jardinería     | 1                     |                     | 13                  |                     |              |                                     |
| Ingeniero Técnico Agrícola. Especialidad Industrias Agrarias y Alimentarias | 2                     | 5                   | 11                  |                     |              |                                     |
| Ingeniero Técnico Industrial, Especialidad en Mecánica                      | 2                     | 19                  |                     |                     | 19           |                                     |
| Licenciado en Derecho   | 2                     | 4                   | 17                  |                     | 21           | CUENCA:<br>46 (5,33%)               |
| Diplomado en Relaciones Laborales   | 2                     | 13                  | 12                  |                     | 25           | TOLEDO:<br>160 (18,54%)             |
| Licenciado en Derecho   | 1                     |                     | 44                  |                     | 44           |                                     |
| Licenciado en Humanidades   | 2                     | 12                  | 13                  |                     | 25           |                                     |
| Licenciado en Química   | 5                     | 56                  |                     | 35                  | 91           |                                     |
| <b>15 Titulaciones</b>  | <b>36 Asignaturas</b> | <b>596 (69.06%)</b> | <b>164 (19.00%)</b> | <b>103 (11.94%)</b> |              | <b>863 (100%)</b>                   |

Proceso de cambio educativo en el EEES

En las tablas 22 y 23, aparece la muestra de estudiantes correspondientes al curso 2007/08.

Tabla 22. Distribución de la muestra de estudiantes del curso 2007/08 por campus, curso y titulación

|   | ASIGNATURAS | 1º  | 2º  | 3º | 4º | 5º | NO identifica curso | TOTAL CENTRO | CAMPUS (TOTAL y % de PARTICIPACIÓN) |
|---|-------------|-----|-----|----|----|----|---------------------|--------------|-------------------------------------|
| * Titulaciones campus de Albacete en proceso                        | --          | --  | --  | -- | -- | -- | --                  | --           | ALBACETE (PDTE)*                    |
| Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad Electricidad (AL)       | 5           | 37  |     | 11 |    |    |                     | <b>181</b>   | CIUDAD REAL: 1867 (76.89%)          |
| Ingeniería Técnica Industrial: Explotación de Minas (AL)            | 6           | 46  |     | 21 |    |    |                     |              |                                     |
| Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad Química Industrial (AL) | 4           | 14  |     | 3  |    |    |                     |              |                                     |
| Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad Mecánica (AL)           | 5           | 35  | 14  |    |    |    |                     |              |                                     |
| Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas              | 1           |     |     |    |    |    | 37                  | <b>80</b>    |                                     |
| Licenciatura en Derecho   | 1           |     |     |    |    |    | 43                  |              |                                     |
| Ingeniería Técnica Agrícola: Industrias Agrarias                    | 4           |     | 39  | 21 |    |    |                     | <b>203</b>   |                                     |
| Ingeniería Técnica Agrícola: Explotaciones Agropecuarias            | 6           | 44  | 19  | 12 |    |    |                     |              |                                     |
| Ingeniería Técnica Agrícola: Hortofruticultura y Jardinería         | -           |     |     |    |    |    |                     |              |                                     |
| Titulación de EUITA(CR) no especificada *                           | 5           | 33  | 23  | 12 |    |    |                     |              |                                     |
| Diplomatura en Enfermería   | 9           | 334 | 127 | 27 |    |    |                     | <b>488</b>   |                                     |

\*Estos datos no pudieron conseguirse.

(continúa)



## Capítulo 5. Metodología

Tabla 23. Distribución de la muestra de estudiantes del curso 2007/08 por campus, curso y titulación (continuación)

|  | ASIGNATURAS           | 1º                     | 2º                   | 3º                   | 4º                 | 5º                 | NO identifica curso | TOTAL CENTRO | CAMPUS (TOTAL y % de PARTICIPACIÓN)      |
|--|-----------------------|------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------|--|
| Licenciatura en Geografía                              | 1                     | 29                     |                      | 18                   |                    |                    | 45                  | <b>915</b>   | CIUDAD REAL 1867 (76.89%) (Continuación) |
| Licenciatura en Filología Inglesa                      | 2                     | 80                     | 48                   | 30                   | 54                 | 63                 | 40                  |              |  |
| Licenciatura en Historia                               | 5                     |                        |                      |                      | 2                  |                    | 141                 |              |  |
| Licenciatura en Historia del Arte                      | 3                     |                        | 5                    |                      |                    | 20                 | 20                  |              |  |
| Licenciatura en Humanidades                            | 2                     |                        |                      |                      |                    |                    | 9                   |              |  |
| Licenciatura en Filología Hispánica                    | 8                     | 29                     | 38                   | 11                   |                    |                    |                     |              |  |
| Licenciatura en Filología Francesa                     | 2                     |                        |                      |                      | 4                  |                    |                     |              |  |
| Titulación de Fac. Letras (CR) no especificada *       |                       | 140                    |                      |                      |                    |                    | 89                  |              |  |
| Diplomatura en Enfermería                              | 2                     | 93                     |                      |                      |                    |                    |                     | <b>93</b>    | CUENCA: 378 (15,57%)                     |
| Licenciatura en Bellas Artes                           | 2                     | 47                     |                      |                      |                    |                    |                     | <b>47</b>    |  |
| Diplomatura en Magisterio Ed. Especial                 | 1                     |                        | 30                   |                      |                    |                    |                     | <b>124</b>   |  |
| Diplomatura en Magisterio Ed. Infantil                 | 1                     | 36                     |                      |                      |                    |                    |                     |              |  |
| Diplomatura en Magisterio de Audición y Lenguaje       | 1                     |                        | 58                   |                      |                    |                    |                     |              |  |
| Licenciatura en Derecho (CU)                           | 2                     | 21                     |                      |                      |                    |                    |                     | <b>114</b>   |  |
| Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas | 2                     | 37                     |                      | 21                   |                    |                    |                     |              |  |
| Diplomatura en Relaciones Laborales                    | 2                     | 25                     | 10                   |                      |                    |                    |                     |              |  |
| Licenciatura en Químicas                               | 5                     | 35                     | 34                   |                      |                    |                    |                     |              |  |
| Licenciatura en Humanidades                            | 10                    | 40                     | 14                   | 60                   |                    |                    |                     | <b>114</b>   | TOLEDO: 183(7.53%)                       |
| <b>27 Titulaciones</b>                                 | <b>97 Asignaturas</b> | <b>1.155 (47,57 %)</b> | <b>459 (18,9 0%)</b> | <b>247 (10.1 7%)</b> | <b>60 (2.47% )</b> | <b>83 (3.42 %)</b> | <b>424 (17.46%)</b> |              | <b>2.428 (100%)</b>                      |

## Proceso de cambio educativo en el EEES

Por último, se presenta en la tabla 24, la descripción de la muestra de profesores participantes en los proyectos de innovación que expusieron su satisfacción con el proceso y los resultados obtenidos:

Tabla 24. Distribución de la muestra de profesores por curso y titulación de los cursos 2006/2007 y 2007/2008.

|   |                           | 2006-07   |        | 2007-2008 |        |
|---|---------------------------|-----------|--------|-----------|--------|
| Género                                  | Hombres                   | 22        | 0,40%  | 52        | 55,31% |
|   | Mujeres                   | 15        | 0,60%  | 42        | 44,68% |
| Participación por campus                | AB                        | 10        | 27,03% | 18        | 19,15% |
|   | CR                        | 19        | 51,35% | 54        | 57,45% |
|   | CU                        | 6         | 16,22% | 12        | 12,77% |
|   | TO                        | 2         | 5,41%  | 10        | 10,64% |
| Participación por ramas de conocimiento | Artes y Humanidades       | 2         | 5,41%  | 48        | 51,06% |
|   | Ciencias Sociales         | 9         | 24,32% | 29        | 30,85% |
|   | Ingeniería y Arquitectura | 12        | 32,43% | 9         | 9,57%  |
|   | Ciencias                  | 13        | 35,14% | 4         | 4,25%  |
|   | Ciencias de la Salud      | 1         | 2,7%   | 4         | 4,25%  |
| STATUS                                  | Profesores funcionarios   | 4         | 10,81% | 64        | 68,08% |
|   | Profesores contratados    | 33        | 89,19% | 30        | 31,91% |
|   | <b>TOTAL</b>              | <b>37</b> |        | <b>94</b> |        |

En cuanto al estudio del objetivo general 2, la población estaba compuesta por todos los responsables académicos de centros y títulos oficiales de la UCLM. Los responsables académicos de los citados títulos eran, de acuerdo a la estructura de la universidad, Vicerrector, Decano o Director de Centro, Vicedecano o figura asimilada y Coordinador del Título.

## Capítulo 5. Metodología

El estudio, realizado durante el curso 2013/14, se centró en las percepciones de los responsables académicos de los distintos niveles de toma de decisiones en la universidad. Se decidió aplicarlo a este grupo por tener este colectivo una visión más amplia del cambio y de los efectos en los distintos niveles implicados, dada la temática de implantación de nuevos títulos.

A continuación, aparece en número de títulos implicados en el estudio, clasificados por ramas y campus:

Tabla 25. Títulos por ramas y campus de la UCLM

|                | ALBACETE   | CUENCA     | TOLEDO     | TALAVERA   |           |
|----------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| RAMA           | Nº títulos | Nº títulos | Nº títulos | Nº títulos | TOTAL     |
| IyA            | 6          | 2          | 3          | --         | 11        |
| CCSSJJ         | 9          | 9          | 6          | 3          | 27        |
| AyH            | 1          | 2          | 2          | --         | 5         |
| CC SALUD       | 3          | 1          | 2          | 3          | 9         |
| CIENCIAS       | --         | --         | 2          | --         | 2         |
| <b>TOTALES</b> | <b>19</b>  | <b>14</b>  | <b>15</b>  | <b>6</b>   | <b>54</b> |

Nota: IyA: Ingeniería y arquitectura; CCSSJJ: Ciencias sociales y jurídicas; AyH: Artes y Humanidades; CC SALUD: Ciencias de la Salud; CIENCIAS: Ciencias

Aunque este estudio estaba dirigido a todos los responsables académicos de los títulos de la universidad, con la finalidad de conocer sus percepciones sobre las variables organizativas seleccionadas, finalmente se depuró la muestra seleccionando a aquellos que hubieran completado la escala de valoración diseñada *ad hoc* para este estudio.

En total, participaron 61 responsables académicos. Para un mejor análisis de los datos obtenidos, se realizaron algunas agrupaciones de los datos. Con estas particularidades, la muestra final quedó de la manera que sigue: 15 decanos o directores de centro (24,6%), 14 vicedecanos o figura asimilada (23%) y 32 coordinadores de título (52,5%).

## Proceso de cambio educativo en el EEES

A continuación, aparecen los títulos cuyos responsables participaron en el estudio, agrupados por centro y campus. Vemos que la muestra está constituida por responsables de todos los campus y ramas de conocimiento.

### *Campus de Albacete* (12 responsables académicos):

- E.S. de Ingeniería Informática: 1 del Grado en Ingeniería Informática;
- ETS Ingenieros Agrónomos: 2 del Grado en Ingeniería Agrícola y Agroalimentaria y 1 del Grado en Ingeniería Forestal y Medio Natural;
- E.I. Industriales: 1 del Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática y 1 del Grado en Ingeniería Mecánica;
- Facultad de Derecho: 2 del Grado en Derecho y 1 en el Grado en Gestión y Administración Pública;
- Facultad de Educación: 2 en el Grado de Maestro en Educación Infantil;
- Facultad de Enfermería: 1 en el Grado en Enfermería.

### *Almadén* (5 responsables académicos):

- E. de Ingeniería Minera e Industrial: 1 en el Grado en Ingeniería de la Tecnología Minera, 1 en Grado en Ingeniería de los Recursos Energéticos, 1 en Grado en Ingeniería Eléctrica, 2 en Grado en Ingeniería Mecánica.

### *Ciudad Real* (10 responsables académicos):

- E.T.S. Ingenieros Industriales: 2 en Grado en Ingeniería Mecánica y 1 en Ingeniería Mecánica;
- Facultad de Ciencias y Tecnologías Químicas: 1 Grado en Química;
- Facultad de Educación: 1 en Grado en Maestro en Educación Infantil;
- Facultad de Enfermería: 2 en Grado de Enfermería;
- Facultad de Letras: 1 en Grado en Historia del Arte;
- Facultad de Medicina: 1 en Grado en Medicina;

## Capítulo 5. Metodología

- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: 1 en Grado en Administración y Dirección de Empresas

*Cuenca* (11 responsables académicos):

- E. Politécnica: 2 en Grado en Ingeniería de Edificación y 1 en Grado en Ingeniería de Sistemas Audiovisuales de Telecomunicación;
- Facultad de Ciencias Sociales: 2 en Grado en Administración y Dirección de Empresas y 1 en Grado en Relaciones Laborales y Desarrollo de Recursos Humanos;
- Facultad de Ciencias y Tecnologías Químicas: 1 en Grado en Química;
- Facultad de Enfermería: 2 en Grado en Enfermería;
- Facultad de Periodismo: 1 en Grado en Periodismo;
- Facultad de Trabajo Social: 1 en Grado en Trabajo Social.

*Talavera* (10 responsables académicos):

- Facultad de Ciencias Sociales: 1 en Grado en Administración y Dirección de Empresas y 1 en Grado en Educación Social y 1 en Grado en Trabajo Social;
- Facultad de Terapia Ocupacional, Logopedia y Enfermería: 2 Grado en Enfermería, 2 Grado en Logopedia, 3 Grado en Terapia Ocupacional

*Toledo* (11 responsables académicos):

- E.U. Enfermería y Fisioterapia: 2 en Grado en Enfermería, 1 Grado en Fisioterapia;
- E. de Ingeniería Industrial: 1 Doble Grado en Economía-Derecho;
- Facultad de Ciencias Ambientales y Bioquímica: 1 Grado en Bioquímica;
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: 2 Grado en Administración y Dirección de Empresas, 1 Grado en Derecho;
- Facultad de Educación: 1 Grado de Maestro en Educación Infantil;
- Facultad de Humanidades: 2 Grado en Humanidades y Patrimonio.

### **5.3. Procedimiento de recogida de datos**

#### **5.3.1. Objetivo 1. Identificación de elementos de éxito en los proyectos de innovación.**

Los datos recogidos en relación con los proyectos fueron facilitados por la universidad, procedentes del programa de innovación puesto en marcha en el curso 2005-06 y desarrollado, desde entonces, a través de convocatorias anuales.

Previamente a la realización del estudio descriptivo del programa de innovación, se procedió a realizar una serie de entrevistas para obtener información sobre las distintas fases de todo el proceso llevado a cabo en el programa de innovación, así como sobre la impresión general sobre el mismo, sus dificultades, sus retos y sus resultados. Para ello, se llevaron a cabo distintas entrevistas no estructuradas, de manera intencional. Algunas de estas entrevistas formaban parte del proceso de apoyo y seguimiento de los proyectos. Concretamente, se participó en diversas entrevistas, durante los meses de abril y mayo de 2008, relativas a los proyectos de Ciencias del Medio Ambiente y Ciencias Químicas (proyectos de dos cursos a toda la titulación), Humanidades (proyecto de un curso a toda la titulación ) y Ciencias del Deporte (proyecto de red), todas ellas en el campus de Toledo; y, en el campus de Ciudad Real, en Derecho (proyecto de un curso), ADE, Filología, Hª Medieval (proyectos de red), y dos proyectos de Ingeniería química, correspondientes al primer ciclo (proyecto de dos cursos) y al segundo ciclo (de proyecto de red a toda la titulación), respectivamente. Al seleccionar los participantes a entrevistar, se pretendió que todas las ramas estuvieran representadas, además de proyectos con distinta evolución y duración, así como con directores funcionarios y contratados, y, en su caso, con algún cargo (p.e. vicedecano/a), además de centros con muchos y pocos proyectos. En cuanto a los campus, se

## Capítulo 5. Metodología

seleccionaron por ser el que menos proyectos de título acogía y el que más, respectivamente.

A esas entrevistas acudieron directores de los proyectos y algunos de los profesores participantes. También se entrevistó a varios de los coordinadores de innovación de diferentes campus y diferentes ramas, así como a la directora de la unidad y a uno de los técnicos de la misma. En esas entrevistas se les preguntó sobre diferentes aspectos tales como necesidades detectadas, dificultades en la implantación de las innovaciones, posibles beneficios de las innovaciones, etc. (ver tabla 25) que permitieron conocer con detalle el funcionamiento del programa de innovación y de la marcha de los proyectos.

Esta información se utilizó también para el posterior análisis de documentos relacionados con los proyectos, así como para centrar la atención en algunos aspectos identificados como relevantes por los participantes, atendiendo a las características estudiadas. Los documentos fueron aportados por la universidad (ver tabla 26).

Tabla 26. Instrumentos para el estudio del programa de innovación

| Instrumentos  | Fuente de información  | Información que nos proporciona   |
|---------------|--|---|
| Entrevistas   | Profesorado y/o<br>Coordinadores de proyectos  | Percepción sobre las dimensiones del programa de innovación; dificultades del proceso de cambio, beneficios del proceso y resultados  |
|               | Responsables ECTS (coordinadores de innovación en cada campus)   | Percepción calificada sobre las dimensiones del programa de innovación. Necesidades detectadas, dificultades en la implantación, resultados y elementos de apoyo puestos a disposición del profesorado. |
|               | Responsable de la unidad de calidad  |   |
|               | Técnico de la unidad de calidad  |   |
| Base de datos | Documentos institucionales (convocatorias, web, evaluaciones externas de proyectos, satisfacción de los participantes, buenas prácticas, etc.) | Objetivos de cambio de la universidad, impulso del cambio, dirección y fuerza del apoyo institucional. Tipo de innovaciones, satisfacción de los participantes, buenas prácticas, etc.                  |

### **5.3.2. Objetivo 2. Caracterización de las variables organizativas.**

#### ***Instrumento de medida: escala de valoración del proceso de cambio.***

Para caracterizar cada una de las variables del objetivo 2 (cultura institucional, estilos de liderazgo y estrategias de innovación) se diseñó una escala de valoración *ad hoc* cuya justificación teórica puede encontrarse en los capítulos 1, 2 y 3, y un ejemplar en el anexo 1.

La escala de valoración está compuesta por un total de 51 ítems divididos en tres subescalas, cada una de las cuales aporta información sobre varias dimensiones. Los miembros de los equipos directivos de la universidad habían de valorar en qué medida las afirmaciones de la escala permitían describir el modo en que se había llevado a cabo la implantación de los planes de estudios en su centro. Para ello, debían utilizar una escala de 1 a 6 en la que **1** indicaba "Total Desacuerdo" y **6** "Total Acuerdo" con la afirmación presentada.

A continuación, en las tablas 27 a 39, se presentan las fichas descriptivas correspondientes a cada una de las subescalas. De cada una de ellas se muestra la siguiente información: objetivos, tipos de cultura, estilos de liderazgo o estrategias de innovación consideradas, dimensiones y su descripción, escala de valoración, número de ítems y modo de corrección.



*Subescala de cultura institucional.*

Tabla 27. Objetivos y tipos de cultura institucional

| <b>FICHA DESCRIPCIÓN SUBESCALA CULTURA INSTITUCIONAL</b> |  |
|--|--|
| ( Puede verse un ejemplar de la subescala en el anexo 1) |  |
| OBJETIVOS  | Identificar tipos de cultura institucional, en función de los modelos de cultura universitaria descritos por Becher (1989) y matizados por Sawbridge (1996), en cada uno de los centros estudiados.  |
| TIPOS DE CULTURA INSTITUCIONAL                           | <p><b>Cultura Jerárquica (C-J):</b> El responsable del título posee la autoridad y la aplica, jerárquicamente, de arriba-a-abajo, también para regular los aspectos relativos al desarrollo del título y la gestión del cambio.</p> <p>Está establecida claramente la cadena (y las personas) que toman las decisiones respecto al título. Las reglas y procedimientos sobre el título están predeterminados y los roles de las personas que participan en el desarrollo del título están definidos.</p> <p><b>Cultura Colegial (C-C):</b> La autoridad emana del profesorado. El responsable del título expone las opciones/decisiones para que el profesorado y otro personal pueda disentir. Esta forma de trabajo es un contrapeso a sistemas de control más jerarquizados. Existe alta discrecionalidad personal asociada al concepto de comunidad de académicos. Se respeta la independencia intelectual de cada uno de los otros, independientemente de su edad y posición.</p> <p><b>Cultura Anárquica (C-A):</b> La autoridad está basada en el prestigio académico y prima la autonomía personal. El grupo de referencia de los académicos, nacional o internacional, está más influido por la disciplina que por la institución empleadora.</p> <p>Su experiencia sobre algunos temas hace difícil el éxito de la intervención de la gerencia sin su cooperación experta.</p> <p><b>Cultura Política (C-P):</b> La autoridad deriva del poder personal y profesional. La toma de decisiones en la institución descansa sobre el grado en que parece que está implicada en los intereses políticos de las personas con influencia en los departamentos y facultades. Prima la influencia derivada de los grupos de interés en la toma de decisiones. Normalmente son culturas conflictivas y la resolución de las luchas intestinas generalmente asciende a oportunismo político, compromiso y visión a corto plazo. Los departamentos más poderosos son los que generan los mejores resultados a través de la investigación o las becas y atraen a los mejores estudiantes, mejorando su estatus y poder.</p> |

Se comentan a continuación las dimensiones teóricas que se han considerado en el diseño de la subescala y su descripción.

Tabla 28. Dimensiones de la subescala

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <p>DIMENSIONES Y SU DESCRIPCIÓN</p> | <p>Valimaa (1998) sugiere que el marco analítico propuesto por Tierney (1988) para el estudio de las culturas de las instituciones de educación superior está basado en la toma de decisiones para la comprensión de una institución. Dado el interés de este aspecto para el desarrollo de nuestra tesis, nos hemos basado en este marco para definir, agrupando diferentes elementos, varias dimensiones relacionadas con el proceso de cambio y cuya presencia o no, en un determinado contexto, dependerá de cada tipo de cultura institucional.</p> <p>A continuación se relacionan las dimensiones utilizadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Cómo se articula el cambio.</b> Se describe el modo en que se desarrolla el cambio en la institución.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- A través del desarrollo de normativas escritas para regular la organización;</li> <li>- Estableciendo procedimientos o normas de palabra;</li> <li>- Creando un clima de cooperación y reforzando el trabajo en equipo docente;</li> <li>- Promoviendo la autonomía personal.</li> </ul> </li> <br/> <li>2. <b>Desde dónde se impulsa el cambio.</b> Identifica quién o quiénes impulsan el cambio en la institución.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- El equipo directivo impulsa el cambio;</li> <li>- Los departamentos impulsan los proyectos y el cambio;</li> <li>- Las innovaciones sólo las dirigen las personas de mayor experiencia en la innovación;</li> <li>- Se invita a la participación de todos a través de procesos formales (grupos de discusión, debates, etc.).</li> </ul> </li> <br/> <li>3. <b>Quién toma las decisiones sobre el cambio.</b> Identifica a quién o a quiénes toman las decisiones sobre el proceso de cambio en la institución.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- El equipo directivo controla el cambio;</li> <li>- Existen comisiones que toman las decisiones sobre el cambio;</li> <li>- Se consulta a asesores externos y a agentes internos para conocer sus opiniones y expectativas;</li> <li>- El equipo directivo toma las decisiones consensuadas.</li> </ul> </li> <br/> <li>4. <b>Cómo se toman las decisiones.</b> Identifica el modo en que se toman las decisiones en la institución.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La secuencia de toma de decisiones está claramente definida y los roles establecidos;</li> <li>- Las decisiones están basadas en los resultados obtenidos;</li> <li>- Las decisiones las toman de manera atomizada los grupos (muy pequeños) o incluso los individuos que están desarrollando las innovaciones;</li> <li>- Las decisiones se toman en función de los conocimientos compartidos sobre las consecuencias de los cambios.</li> </ul> </li> </ol> |
|-------------------------------------|---|

Más abajo aparece la descripción de la escala de valoración utilizada en la subescala, el número de ítems que la conforman y el modo de corrección de la misma.

## Capítulo 5. Metodología

Tabla 29. Descripción de la subescala (escala de valoración, número de ítems y modo de corrección)

| <p>ESCALA DE VALORACION</p> | <p>El instrumento consta de una serie de afirmaciones sobre las que valorar las diferentes características de cultura institucional del centro correspondiente.</p> <p>Para ello, se utilizó una escala de 1 a 6 en la que 1 indicaba "Total Desacuerdo" y 6 "Total Acuerdo" con la afirmación.</p> <p>Se añade un apartado de observaciones al final de la escala en el que matizar, si se desea, las valoraciones realizadas sobre las distintas afirmaciones o añadir algún comentario.</p>   |                              |                  |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
|-----------------------------|--|------------------------------|------------------|----------|-------|----------------|-------------------|------------------------------|----------|-----------------|--------------------|----------|-----------------|-------------------|----------|------------------|-------------------|----------|--------------|--------------|--|-----------|
| <p>Nº DE ITEMS</p>          | <p>En la Tabla se detallan los números de los ítems del instrumento relativos a cada uno de los tipos de cultura, así como el número de cada uno de ellos:</p> <table border="1" data-bbox="477 618 1359 936"> <thead> <tr> <th></th> <th>TIPOS DE CULTURA</th> <th>Nº ITEMS</th> <th>TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>CULTURA</b></td> <td><b>JERÁRQUICA</b></td> <td>C11a,C11b,C21, C31a,C31b,C41</td> <td><b>6</b></td> </tr> <tr> <td><b>COLEGIAL</b></td> <td>C12, C22, C32, C42</td> <td><b>4</b></td> </tr> <tr> <td><b>POLÍTICA</b></td> <td>C13,C23, C33, C43</td> <td><b>4</b></td> </tr> <tr> <td><b>ANÁRQUICA</b></td> <td>C14,C24, C34, C44</td> <td><b>4</b></td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL</b></td> <td><b>TOTAL</b></td> <td></td> <td><b>18</b></td> </tr> </tbody> </table> |                              | TIPOS DE CULTURA | Nº ITEMS | TOTAL | <b>CULTURA</b> | <b>JERÁRQUICA</b> | C11a,C11b,C21, C31a,C31b,C41 | <b>6</b> | <b>COLEGIAL</b> | C12, C22, C32, C42 | <b>4</b> | <b>POLÍTICA</b> | C13,C23, C33, C43 | <b>4</b> | <b>ANÁRQUICA</b> | C14,C24, C34, C44 | <b>4</b> | <b>TOTAL</b> | <b>TOTAL</b> |  | <b>18</b> |
|                             | TIPOS DE CULTURA   | Nº ITEMS                     | TOTAL            |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
| <b>CULTURA</b>              | <b>JERÁRQUICA</b>  | C11a,C11b,C21, C31a,C31b,C41 | <b>6</b>         |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
|                             | <b>COLEGIAL</b>  | C12, C22, C32, C42           | <b>4</b>         |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
|                             | <b>POLÍTICA</b>  | C13,C23, C33, C43            | <b>4</b>         |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
|                             | <b>ANÁRQUICA</b>   | C14,C24, C34, C44            | <b>4</b>         |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
| <b>TOTAL</b>                | <b>TOTAL</b>   |                              | <b>18</b>        |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |
| <p>MODO DE CORRECCIÓN</p>   | <p>Una vez cumplimentado el instrumento con la información relativa a cada uno de los títulos seleccionados, se pretende obtener un perfil de cada campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado atendiendo a los indicadores correspondientes y se identificará cada tipo de cultura institucional atendiendo al conjunto predominante de ellos; aunque matizando, en su caso, a qué tipo se ajusta más alguna(s) de las dimensiones analizadas.</p>   |                              |                  |          |       |                |                   |                              |          |                 |                    |          |                 |                   |          |                  |                   |          |              |              |  |           |

Se muestra, en la tabla 30, la descripción de los objetivos y los estilos de liderazgo recogidos en la subescala de estilos de liderazgo propuesta.

*Subescala de estilos de liderazgo.*

Tabla 30. Objetivos de la subescala y descripción de los estilos de liderazgo considerados

| <b>FICHA DESCRIPCIÓN SUBESCALA DE ESTILOS DE LIDERAZGO</b><br>(Puede verse un ejemplar de la subescala en el anexo 1) |   |
|---|---|
| OBJETIVOS   | Identificar el <b>estilo de liderazgo</b> , desarrollado por los <b>responsables de los títulos</b> , en los centros universitarios, para llevar a cabo el proceso de cambio orientado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).   |
| ESTILOS DE LIDERAZGO  | <p><b>DE</b></p> <p><b>Instruccional (I)</b>. Las personas que lideran la implantación del título tienen una perspectiva clara del futuro del título en los próximos años, tienen la responsabilidad sobre el plan de estudios y tratan de que funcione del modo previsto. Su principal cometido es conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza que se imparte a los estudiantes, incluso a costa de reducir la popularidad. Su rol se concentra en controlar las actividades de los profesores y otro personal. Premian o sancionan en función de si el rendimiento es acorde o no a lo esperado. Se aseguran que las decisiones tomadas en Junta de Facultad o en Consejo de Gobierno sean seguidas por el profesorado que coordinan, actuando como intermediarios de las políticas de la universidad y las prácticas docentes. Esto suele conllevar el ejercicio de un cierto "poder delegado" de la propia universidad, vinculado a la connotación y orientación de las decisiones, la distribución del trabajo, la diseminación de la información y la gestión de los recursos.</p> <p><b>Instruccional compartido (I-C)</b>. Las personas que lideran la implantación del título muestran una idea clara de la perspectiva de futuro del título en los próximos años; esta visión es compartida con el profesorado y otro personal del centro. Además, implica la colaboración entre el coordinador y los profesores que afecta a las guías docentes, a la enseñanza y a la evaluación, en la que se parte de las ideas y experiencia del profesorado. Los responsables del título también procuran la formación que el profesorado necesita y supervisan el desarrollo de las guías docentes y la enseñanza. Este liderazgo se extiende a la organización a través del centro apoyándose en los departamentos, comisiones, etc.; lo que permite una acción coordinada entre los responsables y los diferentes órganos del centro. Los responsables del título proporcionan al profesorado los recursos y el apoyo institucional necesario y mantienen la congruencia y consistencia del título. Los responsables del título favorecen cuantas actividades proponen los profesores de cara a su promoción y desarrollo profesional (como, por ejemplo, la asistencia a congresos o la promoción de plazas).</p> <p><b>Transformacional (T)</b>. Los responsables del título fomentan el funcionamiento colegiado, planteando objetivos compartidos moderadamente factibles y desafiantes, y fomentando el desarrollo personal del profesorado. De este modo, el responsable genera una visión compartida del título y su funcionamiento para todo el profesorado y otro personal. El responsable apoya el desarrollo de cambios en las prácticas de aprendizaje y enseñanza, a partir de las ideas y experiencia de los profesores.</p> <p>Se centra en tratar de comprender las necesidades del profesorado en vez de utilizar la coordinación directa, el control y la supervisión del desarrollo de las guías docentes, la enseñanza y la evaluación. Por otro lado, favorece el desarrollo de objetivos y prácticas de enseñanza propias para el título, sin trasladar directamente los de la universidad, actuando como representante del profesorado frente a la universidad, demostrando una fuerte vinculación con el departamento y el profesorado, favoreciendo las sinergias colectivas.</p> <p><b>Laissez-faire (L)</b>. Los responsables del título están presentes en las reuniones sobre aprendizaje, buenas prácticas, etc., pero evitan tomar decisiones tanto sobre el desarrollo como la marcha del título, y no realizan ningún tipo de acciones sobre el profesorado y otro personal; así como tampoco hacen uso de la autoridad que su rol les confiere para lograr que se cumplan los objetivos previstos o las decisiones adoptadas. Confían la toma de decisiones a la espontaneidad de los miembros del profesorado y otro personal. No asignan tareas sino que permiten hacer. Ni sancionan ni evalúan, dan autonomía aunque sin entregar realmente el poder. Ejercen poco control sobre el profesorado y otro personal, que gozan de total libertad y solo cuentan con el apoyo del responsable si se lo solicitan. Esto inspira libertad de acción y creatividad, pero a veces genera poca motivación y deja al profesorado y otro personal a la deriva.</p> |

## Capítulo 5. Metodología

Se describe en las tablas 31 y 32 qué dimensiones teóricas se han considerado en el diseño de la subescala de estilos de liderazgo.

Tabla 31. Descripción de las dimensiones teóricas que conforman la subescala de estilos de liderazgo

|                              |   |
|------------------------------|---|
| DIMENSIONES Y SU DESCRIPCIÓN | <p>Basándonos en Waters, Marzano &amp; McNulty (2003) y Trice &amp; Beyer (1993), hemos agrupado distintos elementos en varias dimensiones sobre el liderazgo que a continuación se enuncian, y que están relacionadas con las tareas que tiene que realizar un líder, dependiendo de cada uno de los estilos de liderazgo considerados:</p> <p><b>1. DIRIGIR/ORIENTAR EL PROGRAMA FORMATIVO:</b> Está referida a los <i>Cambios/decisiones/buenas prácticas</i> en las que el responsable del título está directamente implicado y que tienen reflejo directo sobre el diseño e implementación del currículum, instrucción y prácticas de evaluación.</p> <p><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- coordina el currículum</li><li>-supervisa y evalúa la instrucción</li><li>-sigue el proceso de los estudiantes</li><li>-está directamente involucrado/relacionado (EL LÍDER) con el diseño e implementación del currículum, enseñanza y prácticas de evaluación en la clase.</li><li>-tiene conocimiento (EL LÍDER) acerca del currículum impartido, de los tipos de enseñanza y de los sistemas de evaluación que se implementan.</li><li>-realiza seguimiento de la efectividad de las prácticas del centro y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.</li></ul> <p><b>2. INCENTIVOS:</b> Está referida a los aspectos y prácticas (<i>Resultados/reconocimiento/recompensa/errores</i>) en que el responsable del título admite, recompensa y sanciona, en cada caso, los logros individuales.</p> <p><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-pendiente de errores y penalización;</li><li>-premia buenos resultados y analiza errores;</li><li>-se toleran errores considerándolos parte inevitable del proceso;</li><li>-tanto aciertos como errores son igualados en/a otros implicados;</li><li>-proporcionar desarrollo profesional;</li><li>-asegura que los profesores estén al tanto y actualizados de las teorías y prácticas necesarias para el adecuado desarrollo de las innovaciones. Promover y fomentar el diálogo común en relación con este tema en el centro;</li><li>-reconoce y premia los logros personales.</li><li>-reconoce y celebra los logros del proyecto así como reconoce fracasos.</li></ul> |
|------------------------------|---|

(continúa)

Tabla 32. Descripción de las dimensiones teóricas que conforman la subescala de estilos de liderazgo (continuación)

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <p>DIMENSIONES Y SU DESCRIPCIÓN</p> | <p><b>3. <u>RELACIÓN Y COMUNICACIÓN:</u></b> Está referida a que el responsable del título establece fuertes canales de comunicación con los profesores y con los estudiantes atendiendo a las opiniones de profesores/estudiantes/comunicación.</p> <p><b><u>Indicadores</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo interactivo: habla-impone-negocia.</li> <li>- Resolución de conflictos.</li> <li>- Clima de trabajo.</li> <li>- Dimensión del grupo (pequeño-mediano-grande).</li> <li>- Homogeneidad del grupo.</li> <li>- Interacción con clientes, partners y representantes de la sociedad.</li> <li>- Representa al centro ante los agentes relacionados con el mismo (stakeholders).</li> <li>- Contacto cualitativo e interacción con profesores y estudiantes (visibilidad).</li> <li>- Consulta pero tiene en cuenta o no.</li> <li>- Fomenta el trabajo en equipo para decidir.</li> <li>- Deja que cada uno tome sus decisiones.</li> <li>- Establece fuertes líneas y canales de comunicación con profesores y estudiantes.</li> </ul> <p><b>4. <u>NORMATIVA:</u></b><br/>Está referida a que el responsable del título establece un conjunto de normas de actuación, procedimientos y rutinas (estructuras, procedimientos y tareas) para el desarrollo de la actividad.</p> <p><b><u>Indicadores</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Proceso de toma de decisiones.</li> <li>- tipos de tareas.</li> <li>- implicación (del líder) en el desarrollo, implantación y mejora del sistema de gestión de la organización.</li> <li>- están establecidos los procedimientos y rutinas de operación (estandarizados).</li> <li>- involucra a los profesores en el diseño, implementación de importantes decisiones y políticas a poner en práctica en el centro.</li> <li>- es consciente de los detalles y trasfondo de la gestión del centro y usa esta información para gestionar ante situaciones o problemas potenciales.</li> <li>- creación de nuevas estructuras y estrategias (o cambio radical de las anteriores)- reforzar o mejorar las existentes.</li> </ul> <p><b>5. <u>ESPACIOS Y RECURSOS:</u></b> Está referida a que el responsable del título se ocupa de proporcionar a los profesores el material y el desarrollo profesional necesarios para la ejecución de sus trabajos con éxito.</p> <p><b><u>Indicadores</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-consigue los recursos necesarios (materiales y equipamiento) para los profesores.</li> <li>-a presta atención a la obtención o reorganización de los recursos.</li> <li>-trata de reorganizar los recursos necesarios existentes para adaptarlos/facilitar la innovación.</li> <li>-entrega a los profesores materiales y desarrollo profesional necesario para una exitosa ejecución de los proyectos.</li> </ul> |
|-------------------------------------|---|

## Capítulo 5. Metodología

Se describe en la tabla 33 la estructura de la subescala, así como la escala de valoración y el modo de corrección utilizados:

Tabla 33. Descripción de la subescala de estilos de liderazgo (escala de valoración, nº de ítems y modo de corrección)

| ESCALA DE VALORACIÓN | <p>El instrumento consta de una serie de afirmaciones sobre las que valorar las diferentes características de cultura institucional del centro correspondiente.</p> <p>Para ello, se utilizó una escala de 1 a 6 en la que 1 indicaba "Total Desacuerdo" y 6 "Total Acuerdo" con la afirmación.</p> <p>Se añade un apartado de observaciones al final de la escala en el que matizar, si se desea, las valoraciones realizadas sobre las distintas afirmaciones o añadir algún comentario.</p>   |                                |            |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
|----------------------|--|--------------------------------|------------|----------|-------|---------------------|----------------------|-------------------------|---|--------------------------------|-------------------------|---|-------------------|--------------------------------|---|---------------|-------------------------|---|-------|--|----|
| Nº DE ÍTEMS          | <p>Se desarrollan 21 ítems para los estilos de liderazgo, repartidos del siguiente modo:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>CATEGORÍAS</th> <th>Nº ÍTEMS</th> <th>TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">ESTILO DE LIDERAZGO</td> <td>TRANSFORMACIONAL (T)</td> <td>L11, L21, L31, L41, L51</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>INSTRUCCIONAL COMPARTIDO (I-C)</td> <td>L12, L22, L32, L42, L52</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>INSTRUCCIONAL (I)</td> <td>L13a, L13b, L23, L33, L43, L53</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>LAISSEZ-FAIRE</td> <td>L14, L24, L34, L44, L54</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td></td> <td>21</td> </tr> </tbody> </table> |                                | CATEGORÍAS | Nº ÍTEMS | TOTAL | ESTILO DE LIDERAZGO | TRANSFORMACIONAL (T) | L11, L21, L31, L41, L51 | 5 | INSTRUCCIONAL COMPARTIDO (I-C) | L12, L22, L32, L42, L52 | 5 | INSTRUCCIONAL (I) | L13a, L13b, L23, L33, L43, L53 | 6 | LAISSEZ-FAIRE | L14, L24, L34, L44, L54 | 5 | TOTAL |  | 21 |
|                      | CATEGORÍAS   | Nº ÍTEMS                       | TOTAL      |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
| ESTILO DE LIDERAZGO  | TRANSFORMACIONAL (T)   | L11, L21, L31, L41, L51        | 5          |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
|                      | INSTRUCCIONAL COMPARTIDO (I-C)   | L12, L22, L32, L42, L52        | 5          |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
|                      | INSTRUCCIONAL (I)  | L13a, L13b, L23, L33, L43, L53 | 6          |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
|                      | LAISSEZ-FAIRE  | L14, L24, L34, L44, L54        | 5          |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
|                      | TOTAL  |                                | 21         |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |
| MODO DE CORRECCIÓN   | <p>En función del número de indicadores que se obtenga correspondientes a cada estilo de liderazgo, se pretende identificar el estilo de liderazgo predominante del de cada campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado, aunque matizando a qué estilo, en su caso, se ajusta más alguna(s) de las dimensiones analizadas.</p>  |                                |            |          |       |                     |                      |                         |   |                                |                         |   |                   |                                |   |               |                         |   |       |  |    |

### *Subescala de estrategias de innovación.*

En las tablas 34 a 37 se muestran los objetivos y se describen las estrategias consideradas en la subescala.

Tabla 34. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala

| FICHA DESCRIPCIÓN SUBESCALA DE ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN |  |
|--|--|
| (Puede verse un ejemplar de la subescala en el anexo 1)  |  |
| OBJETIVOS  | Identificar los tipos de estrategias de innovación de Benne and Chin (1969), junto con la de Nickols (2010), utilizadas en cada uno de los centros estudiados.   |
| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN                                | <p><b>Poder Coercitivo (P-C):</b> La estrategia <i>Poder Coercitivo</i>, en adelante P_C, asume que las personas son sumisas y que generalmente harán lo que se les diga o lo que puedan hacer. El éxito del cambio está basado en el ejercicio de la autoridad y la imposición de sanciones. El principio básico consiste en reducir las opciones de la personas en vez de aumentarlas. Sorprendentemente, en muchas situaciones las personas aceptan de buena gana este enfoque especialmente cuando se sienten amenazadas y no saben qué hacer. Los elementos de poder pueden encontrarse en todos los enfoques para el cambio, pero este enfoque enfatiza el uso de sanciones económicas y políticas para lograr el cambio, aunque el uso del poder 'moral' también forma un elemento clave de la estrategia (Benne and Chin, 1985).</p> |

Tabla 35. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala (continuación)

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <p>ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN</p> | <p>Asunciones comunes de la estrategia P-C para el cambio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El poder está legitimado y lleva aparejados derechos: las personas deben escuchar a aquellos que mantienen el poder.</li> <li>2. Aquellos con poder tienen la responsabilidad de dirigir a otros en el sistema. No es significativo si estos otros no aceptan la dirección que están recibiendo como apropiada o correcta.</li> <li>3. Aquellos que mantienen el poder tienen el derecho a castigar a aquellos que no siguen sus directrices.</li> <li>4. Los mejores intereses de la organización sirven para seguir las directrices de los superiores en la jerarquía, ellos o su experiencia saben qué es lo mejor.</li> </ol> <p>Subestrategias destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección explícita desde el jefe.</li> <li>- Amenazas a la seguridad del trabajo.</li> <li>- Promoción para los que apoyan; nada para los que no participan.</li> <li>- Oportunidades educativas para los que apoyan.</li> <li>- Creación de las regulaciones que requiere el cambio.</li> <li>- La organización (gestión) ordena los asuntos.</li> <li>- Se recompensa a las personas por su correcta actuación a través del reconocimiento público.</li> <li>- Se cuenta a la gente el cambio y no se permite elegir.</li> <li>- Existen regulaciones disciplinarias.</li> <li>- Se utiliza a los superiores representativos para discutir el cambio: sus posiciones favorecerán el cambio.</li> <li>- Se usa el poder económico para dar regalos por conseguir el cambio.</li> </ul> <p><b>Racional Empírico(R-E):</b> La estrategia <i>Racional-Empírico</i>, en adelante R_E, asume que las personas son racionales en sí mismas y seguirán su propio interés. El éxito del cambio está basado en la comunicación de la información y en la oferta de incentivos. En esta estrategia el poder está basado en la información o el conocimiento que es usado como el motor principal del cambio; aquellos que poseen el conocimiento mantienen el poder en el sistema.</p> <p>Una vez presentada la información que demuestra que un cambio particular es en el propio interés, se aceptará el cambio como un resultado al lograr ese interés.</p> <p>El componente clave de este enfoque para cambiar es la información.</p> <p>Estos mecanismos tecnológicos apoyan el principio de este enfoque en el que para cambiar hay que contar con suficiente información, y el sistema de los miembros apoyará los cambios que son lógicos por naturaleza.</p> <p>Asunciones comunes de la estrategia R-E para el cambio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las personas son racionales y están dirigidas primariamente por sus propios intereses.</li> <li>2. Si la información correcta es puesta en marcha de una manera convincente e implicadora, las personas apreciarán lo conveniente del cambio y actuarán en apoyo de la propuesta.</li> <li>3. La información será compartida por profesionales 'expertos' para asegurar que es acertada y refleja protocolos metodológicos modernos.</li> <li>4. La transferencia de información, una vez obtenida, es un proceso unidireccional: Los profesores con más influencia del sistema comunican 'los hechos' y ayudan a los destinatarios a comprender.</li> <li>5. El diálogo está al servicio de las 'comprensiones', no redefiniendo o cambiando los hechos descubiertos o promovidos por los expertos.</li> </ol> |
|----------------------------------|--|



## Capítulo 5. Metodología

Tabla 36. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala (continuación)

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Subestrategias destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuestas internas.</li> <li>- Buenas prácticas de otras instituciones.</li> <li>- Uso de consultores externos.</li> <li>- Análisis de la eficiencia interna e informe.</li> <li>- Sesiones informativas ejecutivas.</li> <li>- Los programas de educación para exponer conocimiento común.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La crítica (propia y a otros) y sugerencias.</li> <li>- Proporcionar información sobre el cambio en los momentos críticos de estrés.</li> <li>- Identificar y aplicar principios modernos.</li> <li>- Mostrar a las personas los beneficios económicos del plan.</li> <li>- Analizar la situación y presentar los resultados.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Normativo Reeducativa (N-R):</b> La estrategia <i>Normativo-Reeducativa</i>, en adelante N-R, está basada en la premisa de que los individuos (y sistemas humanos) son necesariamente activos en sus búsquedas para satisfacer las necesidades. El cambio está motivado, de acuerdo con este enfoque, cuando los individuos identifican algunos niveles de insatisfacción con el <i>status quo</i> basado fundamentalmente en los choques de valores. La tarea clave de aquellos que siguen este enfoque para cambiar no es encontrar la información correcta para guiar un proceso de cambio racional sino encontrar una propiedad y relación efectiva entre los valores del sistema (y sus miembros) y los valores del ambiente organizacional. La búsqueda está guiada por la experimentación activa y la implicación directa de tantos miembros de los sistemas como sea posible como una metodología primaria para el desarrollo de la estrategia de cambio.</p> <p>Asume que las personas son sociales por naturaleza y se adherirán a las normas culturales y a los valores. El éxito del cambio está basado en la redefinición y reinterpretación de las normas y valores existentes y en desarrollar compromisos hacia las nuevas. La influencia de la organización informal se deja sentir fuertemente, especialmente en forma de comunidades de práctica.</p> <p>Asunciones comunes de un enfoque para el cambio N_E:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Involucrar a los miembros del sistema de cambio en trabajar fuera de los programas de cambio bajo su propia dirección.</li> <li>2. Definición de los problemas del cambio incluye la probabilidad de que cambien las actitudes, valores, normas, y las relaciones entre los jugadores en el sistema y entre el sistema y su ambiente externo.</li> <li>3. Relación de la gestión y los miembros del sistema es uno de los colaboradores mutuos en el desarrollo de la estrategia final.</li> <li>4. Asunciones de nivel más profundo y dinámicas del sistema (poder, privilegio y personalidad) son examinados como parte de los procesos de cambio.</li> <li>5. Un sub-objetivo del proceso de cambio es mejorar las habilidades generales del sistema para dirigir sus propios procesos de cambio en el futuro.</li> </ol> <p>Subestrategias destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solución de problemas/entrenamiento en toma de decisiones para toda la plantilla.</li> <li>- Rediseño participativo del lugar de trabajo</li> </ul> |
|--|---|

(continúa)

Tabla 37. Objetivos y descripción de las estrategias de innovación consideradas en la subescala (continuación)

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos recabados sobre el sistema por los empleados.</li> <li>- Uso de facilitadores externos para apoyar las sesiones de solución de problemas universales.</li> <li>- Simulaciones organizativas para estimular las discusiones relacionadas con el cambio.</li> <li>- Construir un conjunto común de valores de referencia que el cambio consiga transformar.</li> <li>- Exponer a las personas para dar oportunidad de intentar nuevas cosas.</li> <li>- Establecer las oportunidades para las personas frustradas, esto les anima a cambiar.</li> <li>- Ocupar a las personas en pensar y realizar el cambio.</li> </ul> <p><b>Ecológico Adaptativo (E-A):</b> Las personas oponen resistencia a la pérdida pero se adaptan con facilidad a las nuevas circunstancias. Esta estrategia pretende trasladar el peso del cambio, desde la gestión y la organización, a las personas. Explora la naturaleza adaptativa de las personas y evita muchas de las complicaciones asociadas con intentar cambiar a las personas o su cultura.</p> <p>Las personas generalmente se oponen con rapidez al cambio, que ven como indeseable, pero se adaptan, si cabe, con mayor rapidez al nuevo ambiente. Consecuentemente, en lugar de intentar transformar la organización existente, a menudo es más rápido y fácil crear una nueva y cambiar, gradualmente, a las personas de la vieja a la nueva organización.</p> <p style="text-align: center;">El cambio está basado en la construcción de una nueva organización y en transferir personas de la vieja a la nueva organización.</p> |
|--|--|

Aparece a continuación, en la tabla 38, la descripción de las dimensiones teóricas consideradas en la subescala de estrategias de innovación.

Tabla 38. Dimensiones de la subescala de estrategias de innovación

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <p>DIMENSIONES Y SU DESCRIPCIÓN</p> | <p>Con la finalidad de poder identificar los distintos tipos de estrategias de innovación utilizadas en las universidades, se ha desarrollado un instrumento partiendo, por una parte, de las descripciones de las estrategias propuestas por Benne y Chin (1969) y Nickols (2010) mostradas anteriormente, de la herramienta elaborada por Harvey (1995), así como basado en los aspectos que favorecen la innovación en las organizaciones, a partir de los estudios de Robbins (2004) y Damanpour et al. (2006) sobre las dimensiones a analizar en las organizaciones innovadoras, que a continuación se relacionan:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Aspectos estructurales:</b> la flexibilidad de las estructuras orgánicas facilita la adopción de innovaciones. La abundancia de recursos permite costear la implantación y absorber los potenciales fracasos. La existencia de fluida y abundante comunicación entre las distintas unidades o departamentos facilita las innovaciones.</li> <li>2. <b>Aspectos culturales:</b> la cultura de las organizaciones innovadoras suele tener algunas características semejantes: estimulan la experimentación, recompensan los éxitos y toleran las equivocaciones. Los responsables asumen que los fracasos son un posible subproducto cuando se intentan llevar a cabo ideas innovadoras.</li> <li>3. <b>Capacitación y desarrollo de los recursos humanos:</b> las organizaciones innovadoras “promueven la capacitación y el desarrollo de sus miembros para que estén actualizados, les ofrecen mayor seguridad laboral para que no teman ser despedidos por cometer errores” (Robbins, 2004. p.572). Intentan ayudar a los individuos y a los grupos para que trabajen juntos de una manera más eficaz. Además, en un proceso de cambio, los líderes tienen un papel fundamental como impulsores del cambio o del mantenimiento de la situación.</li> </ol> |
|-------------------------------------|--|

Más abajo, en la tabla 39, se muestra la escala de valoración utilizada, la estructura de los ítems considerados y el modo de corrección utilizado en la subescala.

Tabla 39. Descripción de la subescala de estrategias de innovación (escala de valoración, nº de ítems y modo de corrección)

| <p>ESCALA DE VALORACION</p> | <p>El instrumento consta de una serie de afirmaciones sobre las que valorar las diferentes características de cultura institucional del centro correspondiente.</p> <p>Para ello, se utilizó una escala de 1 a 6 en la que 1 indicaba "Total Desacuerdo" y 6 "Total Acuerdo" con la afirmación.</p> <p>Se añade un apartado de observaciones al final de la escala en el que matizar, si se desea, las valoraciones realizadas sobre las distintas afirmaciones o añadir algún comentario.</p>  |                      |       |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
|-----------------------------|---|----------------------|-------|----------|-------|---------------------------|------------------|---------------|---|-----------------------|---------------|---|-------------------|---------------|---|----------------------|---------------|---|-------|--|--|----|
| <p>Nº DE ITEMS</p>          | <p>En la Tabla se detallan los números de los ítems del instrumento relativos a cada uno de las estrategias de innovación, así como el número de cada uno de ellos:</p> <table border="1" data-bbox="475 622 1351 949"> <thead> <tr> <th colspan="2">TIPOS DE ESTRATEGIAS</th> <th>Nº ITEMS</th> <th>TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ESTRATEGIAS DE INNOVACION</td> <td>PODER COERCITIVO</td> <td>E11, E21, E31</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>NORMATIVO REEDUCATIVO</td> <td>E12, E22, E32</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>RACIONAL EMPIRICO</td> <td>E13, E23, E33</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>ECOLÓGICO-ADAPTATIVO</td> <td>E14, E24, E34</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td colspan="3">TOTAL</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table> | TIPOS DE ESTRATEGIAS |       | Nº ITEMS | TOTAL | ESTRATEGIAS DE INNOVACION | PODER COERCITIVO | E11, E21, E31 | 3 | NORMATIVO REEDUCATIVO | E12, E22, E32 | 3 | RACIONAL EMPIRICO | E13, E23, E33 | 3 | ECOLÓGICO-ADAPTATIVO | E14, E24, E34 | 3 | TOTAL |  |  | 12 |
| TIPOS DE ESTRATEGIAS        |   | Nº ITEMS             | TOTAL |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
| ESTRATEGIAS DE INNOVACION   | PODER COERCITIVO  | E11, E21, E31        | 3     |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
|                             | NORMATIVO REEDUCATIVO   | E12, E22, E32        | 3     |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
|                             | RACIONAL EMPIRICO   | E13, E23, E33        | 3     |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
|                             | ECOLÓGICO-ADAPTATIVO  | E14, E24, E34        | 3     |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
| TOTAL                       |   |                      | 12    |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |
| <p>MODO DE CORRECCION</p>   | <p>Una vez cumplimentado el instrumento con la información relativa a cada uno de los títulos seleccionados, se pretende obtener un perfil de cada campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado, atendiendo a los indicadores correspondientes, y se identificará cada tipo de estrategia de innovación atendiendo al conjunto predominante de ellos; aunque matizando, en su caso, a qué tipo se ajusta más alguna(s) de las dimensiones analizadas.</p>   |                      |       |          |       |                           |                  |               |   |                       |               |   |                   |               |   |                      |               |   |       |  |  |    |

Para la utilización del instrumento se realizaron, previamente, diversos estudios de validez y fiabilidad que aportaron los datos necesarios para decidir su uso.

*Validez.*

Para comprobar la validez de contenido del instrumento, antes de su aplicación, se procedió a realizar el estudio de validación de la escala de valoración.

La validez de contenido se refiere al grado en que el conjunto de ítems del cuestionario conforman una muestra adecuada y representativa del universo de contenidos que pretende evaluar (Cohen & Swerdik, 2001). Se apoya, generalmente, en el juicio de expertos (métodos de juicio). Por tanto, la validez de contenido se basa en

(a) la definición precisa del dominio y (b) en el juicio sobre el grado de suficiencia con que ese dominio se evalúa.

La validez de contenido se establece en diferentes situaciones, siendo una de las más frecuentes para la que se ha utilizado en este caso, el diseño de una prueba.

Por otra parte, para estimar la confiabilidad de un juicio de expertos, es necesario conocer el grado de acuerdo entre ellos, ya que un juicio incluye elementos subjetivos (Aiken, 2003).

Para calcular la concordancia entre jueces se utilizó el coeficiente de concordancia W de Kendall.

Respecto al cuestionario, en primer lugar, se remitió una primera versión del mismo a varios evaluadores expertos para que dieran su opinión sobre los distintos ítems. Los evaluadores procedían de 6 universidades distintas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Salamanca, Universidad de Cantabria, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla) y pertenecían a las distintas ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud). Aunque, inicialmente, se pretendió tener una representación de distintas culturas universitarias y académicas, para comprobar si las preguntas estaban definidas de manera similar para las distintas ramas de conocimiento, finalmente no se obtuvo ninguna respuesta relativa a las ramas de conocimiento de Ciencias y Artes y Humanidades.

A continuación, para la validación de los cuestionarios utilizados en esta tesis, se calculó el grado de concordancia entre los 7 evaluadores que respondieron, finalmente, sobre la pertinencia y claridad de cada uno de los ítems de los tres subescalas de la

escala de valoración elaboradas. Además, los evaluadores realizaron comentarios y sugerencias para la mejora en la redacción de los diferentes ítems.

Para el estudio de concordancia se utilizó el coeficiente W de Kendall. Complementariamente, se utilizó el estudio de las frecuencias (y sus porcentajes) de las distintas puntuaciones asignadas por los evaluadores para identificar los ítems en los que se había producido una mayor dispersión de valoraciones.

En la tabla siguiente pueden verse los resultados obtenidos.

Tabla 40. Resultados del estudio de validación del cuestionario

| Resultados de validación de las subescalas | W de Kendall | Chi-cuadrado | gl | Sig. asintótica |
|--|--------------|--------------|----|-----------------|
| Global cultura institucional               | 0,142        | 28,079       | 6  | 0,000           |
| Pertinencia cultura institucional          | 0,426        | 40,908       | 6  | 0,000           |
| Claridad ítems cultura institucional       | 0,121        | 12,390       | 6  | 0,054           |
| Global estilos de liderazgo                | 0,262        | 62,770       | 6  | 0,000           |
| Pertinencia estilos de liderazgo           | 0,709        | 80,798       | 6  | 0,000           |
| Claridad estilos de liderazgo              | 0,436        | 54,951       | 6  | 0,000           |
| Global estrategias de innovación           | 0,144        | 19,917       | 6  | 0,003           |
| Pertinencia estrategias de innovación      | 0,656        | 43,293       | 6  | 0,000           |
| Claridad estrategias de innovación         | 0,390        | 28,099       | 6  | 0,000           |

( $p < 0,01$ )

A continuación, se comentan por subescalas y con más detalle los resultados mostrados en la tabla anterior.

#### *Subescala de Cultura institucional*

Se aprecia, globalmente, que la concordancia entre los distintos evaluadores resulta significativa ( $p < 0,01$ ), a pesar de que el coeficiente no alcanza un valor alto (0,142), por lo cual podemos decir que los evaluadores coinciden en su apreciación sobre la claridad y pertinencia del instrumento.

## Capítulo 5. Metodología

Si, además, atendemos a las frecuencias de sus respuestas podemos ver, por un lado, que la mediana de las puntuaciones de los distintos evaluadores resulta ser 3 o 4, en una escala de 1 a 4 (siendo 4 totalmente de acuerdo), excepto en el caso del evaluador 3, cuyo valor es 2. Es decir, las respuestas, en su mayoría, se concentran en los valores de máximo acuerdo, con lo cual, el sentido del acuerdo de los evaluadores sobre la pertinencia y claridad de la subescala es coincidente con que el instrumento resulta claro y pertinente.

Respecto a la consideración de *la pertinencia de los distintos ítems de la subescala de cultura institucional*, se aprecia, en la tabla mostrada más arriba, que el coeficiente calculado aunque no es alto (0,426) es significativo ( $p < 0,01$ ), luego podemos decir que hay acuerdo entre los evaluadores

Para conocer la dirección del acuerdo, adicionalmente, atendemos a las frecuencias de las respuestas de los evaluadores. Se aprecia, que la mediana de las puntuaciones de los distintos evaluadores resulta ser 4, excepto la de los evaluadores 2 y 3, que resultan ser 3 y 2, respectivamente, en una escala de 1 a 4 (siendo 4 totalmente de acuerdo). Es decir, las respuestas se concentran en los valores de máximo acuerdo, con lo cual, el sentido del acuerdo de los evaluadores sobre la pertinencia de la subescala es coincidente/consistente con que los ítems del instrumento resultan pertinentes.

Se aprecia, además, en lo que respecta a *la claridad* que, en las tablas mostradas más arriba, las diferencias que aparecen no son significativas ( $p > 0,01$ ), por lo que se mantiene la hipótesis nula de ausencia de concordancia entre los evaluadores. Es decir, *no hay acuerdo sobre la claridad* de los ítems entre los evaluadores.

Por esta razón, se procede a la modificación de los ítems relativos a la subescala de cultura institucional atendiendo a los comentarios y sugerencias de los evaluadores para mejorar la claridad de los ítems.

*Subescala de Estilos de liderazgo*

Se aprecia, *globalmente*, que la concordancia entre los distintos evaluadores resulta significativa ( $p < 0,01$ ), a pesar de que el coeficiente no alcanza un valor alto (0,262), por lo cual podemos decir que los evaluadores coinciden en su apreciación sobre la claridad y pertinencia del instrumento.

No obstante, para un mayor detalle de los resultados, se analizan separadamente, a continuación, los resultados obtenidos sobre pertinencia y claridad para identificar en cuál de estos aspectos existe un mayor consenso o no entre los evaluadores.

Se aprecia, en la tabla mostrada más arriba, que el coeficiente calculado es alto (0,709) y significativo ( $p < 0,01$ ), luego podemos decir que hay acuerdo entre los evaluadores respecto a la consideración de la *pertinencia* de los distintos ítems de la subescala de estilos de liderazgo.

Por otra parte, los mayores porcentajes de respuestas de los evaluadores, considerados individualmente, se corresponden en su mayoría (con al menos un porcentaje del 85%) con el valor 4, el de mayor acuerdo, excepto en los evaluadores 2 y 3, cuyo porcentaje máximo se corresponde por igual, respectivamente, con los valores 2 y 3, y 1, 3 y 4. Esto supone que la mayoría de los evaluadores lo consideran pertinente con un alto grado de acuerdo, aunque queda de manifiesto una cierta dispersión de las respuestas.

Se aprecia, en la tabla mostrada más arriba, que aunque el coeficiente calculado no es alto (0,436) es significativo ( $p < 0,01$ ), luego podemos decir que hay acuerdo entre los evaluadores respecto a la consideración de la *claridad* de los distintos ítems de la subescala de estilos de liderazgo.



## Capítulo 5. Metodología

Por otra parte, los mayores porcentajes de respuestas de los evaluadores, considerados individualmente, se corresponden con el valor 4, el de mayor acuerdo, excepto en los evaluadores 3, cuyo porcentaje máximo se reparte por igual entre los valores 1, 3 y 4; y el evaluador 2, que se corresponde con los valores 2 y 3. Esto supone una cierta dispersión del consenso en la consideración de los ítems de la subescala como claros.

Por esta razón, se procede a la modificación de los ítems relativos a la subescala de estilos de liderazgo, atendiendo a los comentarios y sugerencias de los evaluadores para mejorar la claridad de los ítems.

### *Subescala de Estrategias de innovación*

Se aprecia, *globalmente*, en las tablas mostradas más arriba, que el estadístico es significativo ( $p < 0,01$ ) aunque no alcance un valor alto (0,144), por lo cual, podemos decir que hay acuerdo entre los evaluadores respecto a la consideración de la claridad y pertinencia de los distintos ítems de la subescala de estrategias de innovación.

No obstante, para un mayor detalle de los resultados, se analizan separadamente, a continuación, los resultados obtenidos sobre pertinencia y claridad para identificar en cuál de estos aspectos existe un mayor consenso o no entre los evaluadores.

Respecto a la consideración de la *pertinencia* de los distintos ítems de la subescala de estrategias de innovación, se aprecia, en las tablas mostradas más arriba que el coeficiente calculado es alto (0,656) y significativo ( $p < 0,01$ ), luego podemos decir que hay acuerdo entre los evaluadores.

Para conocer la dirección del acuerdo, adicionalmente, atendemos a las frecuencias de las respuestas de los evaluadores. Se aprecia, en las tablas que aparecen a continuación, que la mediana de las puntuaciones de los distintos evaluadores, excepto

la del evaluador 2, resultan ser 4, en una escala de 1 a 4 (siendo 4 totalmente de acuerdo). Es decir, las respuestas se concentran en los valores de máximo acuerdo, con lo cual, el sentido del acuerdo de los evaluadores sobre la pertinencia de la subescala es coincidente/consistente con que los ítems del instrumento resultan *pertinentes*.

Se aprecia, en las tablas mostradas más arriba, que el coeficiente calculado (0,390) es significativo ( $p < 0,01$ ), luego podemos decir que hay acuerdo entre los evaluadores respecto a la consideración de *la claridad* de los distintos ítems de la subescala de estrategias de innovación.

Por todo esto y, aunque en general, las respuestas en claridad se concentran en los valores de máximo acuerdo, sin embargo encontramos una dispersión de respuestas, lo que recomienda modificar los ítems atendiendo a los comentarios de los evaluadores.

#### *Fiabilidad.*

Respecto a la fiabilidad del instrumento, en primer lugar, se realizó una primera aproximación al estudio de la fiabilidad total del instrumento obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0,792, con 51 elementos. A continuación, se reseñan los principales resultados del estudio de fiabilidad.

Una vez revisados los resultados de dicho análisis de la fiabilidad, como puede apreciarse, el estudio parece indicar una mejora de la fiabilidad del instrumento con la eliminación de algunos ítems debido a que la correlación ítem-total era baja. Concretamente y por orden, vemos el aumento de la mejora de la fiabilidad del instrumento en caso de eliminar los siguientes elementos: L54 (0,900), C44 (0,808), L24 (0,803), L34 (0,802), C31a (0,8), C11b (0,799); vemos que los valores del Alfa de Cronbach oscilan entre 0,799 y 0,809.

## Capítulo 5. Metodología

Si no consideramos los citados ítems, podemos apreciar un aumento de la fiabilidad del instrumento, pasando a un Alfa de Cronbach general de 0,870 con 45 elementos.

Además, se aprecia un aumento generalizado de la fiabilidad relativa a cada uno de los ítems considerados individualmente. La ganancia en términos de Alfa de Cronbach, en caso de eliminación de algunos de los ítems restantes, no sería mucho mayor a la ya obtenida (aumentaría a los valores entre 0,872 y 0,875).

No obstante la ganancia en términos fiabilidad del instrumento por la eliminación de ítems, consideramos esto como una medida transitoria dado que lo mejor es modificar la redacción de los ítems necesarios, en función de los comentarios de los expertos.

De manera complementaria y para un análisis más detallado, a continuación se realiza el análisis de la fiabilidad del instrumento por subescalas.

### *Tipos de Cultura*

Los datos indican un Alfa de Cronbach de 0,587 para la subescala de cultura institucional, que consta de un total de 18 elementos.

Para el caso de la eliminación de cada uno de los ítems de la referida subescala del cuestionario, puede apreciarse que de los ítems que generarían un aumento del valor del Alfa de Cronbach –C44 (0,616), C33 (0,604) y C24 (0,591)- solo el primero es coincidente con los que producirían este mismo efecto en el análisis de la fiabilidad total del instrumento.

*Estilos de liderazgo*

En cuanto a la subescala de liderazgo, el valor de Alfa de Cronbach es de 0,797 para 21 elementos.

Los ítems cuya eliminación produciría un aumento ( $\geq 0,813$ ) en el coeficiente de fiabilidad serían, por orden, L54 (0,833), L24 (0,815), L44 (0,813), L34 (0,813) y L14 (0,804). Además, L54 y L24 y L34 son coincidentes con los ítems que producirían un aumento de la fiabilidad total del instrumento.

*Estrategias de innovación*

Por último, se muestra a continuación el análisis de la fiabilidad de la subescala de estrategias de innovación, cuyo valor de Alfa de Cronbach es de 0,813 para 12 ítems.

Podemos observar que solo la eliminación del ítem E21 (0,848) produciría un aumento de la fiabilidad del instrumento. Mientras que respecto a la fiabilidad total no habría un aumento apreciable por la eliminación de ningún ítem. Además, este ítem presenta una correlación negativa (-0,146). Esto último puede ser debido a que está redactado en términos negativos.

A continuación, en las tablas 41 y 42, se comentan los cambios introducidos en los ítems de las tres subescalas, partiendo de los resultados de los análisis realizados y de las sugerencias realizadas por los evaluadores.

## Capítulo 5. Metodología

Tabla 41. Cambios introducidos en los ítems de las subescalas

| Subescalas                         | Primera versión del ítem   | Versión definitiva  |
|------------------------------------|--|---|
| <b>Cultura</b>                     |  |   |
| Cultura jerárquica                 | <p><b>C1. Cómo se ha articulado el cambio en el plan de estudios</b></p> <p><i>C1. El cambio se ha generado sin la participación del profesorado y de los estudiantes y se regula a partir de circulares, instrucciones y procedimientos.</i></p>            | <p><b>C1. Cómo se ha articulado el cambio en el plan de estudios</b></p> <p><i>C1a.El cambio se regula a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación del profesorado.</i></p> <p><i>C1b.El cambio se regula a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación de los estudiantes.</i></p>   |
|                                    | <p><b>C4. Cómo se toman las decisiones</b></p> <p><i>C4. La secuencia de toma de decisiones, respecto a las actividades vinculadas al desarrollo del título, está claramente definida por el equipo directivo.</i></p>                                       | <p><b>C4. Cómo se toman las decisiones</b></p> <p><i>C4. La secuencia de actuaciones durante la implantación del título está claramente definida por el equipo directivo.</i></p>   |
| Cultura colegial                   | <p><b>C1. Cómo se ha articulado el cambio en el plan de estudios</b></p> <p><i>C1. El equipo directivo fomenta la creación de un clima de cooperación para articular el cambio en el título que refuerza el trabajo docente en equipo.</i></p>               | <p><b>C1. Cómo se ha articulado el cambio en el plan de estudios</b></p> <p><i>C1. Para articular el cambio en el título, el equipo directivo fomenta un clima de cooperación que refuerza el trabajo docente en equipo.</i></p>  |
|                                    | <p><b>C2. Desde dónde se ha impulsado el cambio</b></p> <p><i>C2. La implantación y el desarrollo del título se realiza contando con/apoyado en profesores del departamento</i></p>  | <p><b>C2. Desde dónde se ha impulsado el cambio</b></p> <p><i>C2. La implantación y el desarrollo del título se realiza contando con los profesores de los departamentos implicados.</i></p>  |
|                                    | <p><b>C4. Cómo se toman las decisiones</b></p> <p><i>C4. Las decisiones se toman teniendo en cuenta los acuerdos sobre las consecuencias de los cambios introducidos en el título.</i></p>   | <p><b>C4. Cómo se toman las decisiones</b></p> <p><i>C4. Las decisiones se toman teniendo en cuenta los acuerdos sobre las consecuencias previstas de los cambios introducidos en el título.</i></p>  |
| Cultura anárquica                  | <p><b>C2. Desde dónde se ha impulsado el cambio</b></p> <p><i>C2. Los cambios se propician por distintas instancias con distintos ritmos y distintos líderes y a veces pueden ser opuestos.</i></p>  | <p><b>C2. Desde dónde se ha impulsado el cambio</b></p> <p><i>C2. Los cambios se propician por distintas instancias (universidad, centro, titulación) con distintos ritmos y distintos líderes y a veces éstos pueden ser opuestos.</i></p>   |
| Cultura política                   | <p><b>C3. Quién toma las decisiones sobre el cambio</b></p> <p><i>C3. El equipo directivo ejerce la gestión por medio de/recurriendo al consenso.</i></p>  | <p><b>C3. Quién toma las decisiones sobre el cambio</b></p> <p><i>C3. El equipo directivo lleva a cabo una gestión basada en el consenso.</i></p>   |
| <b>Estilos de liderazgo</b>        |  |   |
| Liderazgo instruccional            | <p><b>L2. Incentivos</b></p> <p><i>L2. Se concentra en controlar las actividades del profesorado y otro personal, premiando y sancionando en función de si el rendimiento es acorde a lo esperado.</i></p>   | <p><b>L2. Incentivos</b></p> <p><i>L2.Se concentra en controlar las actividades del profesorado y otro personal, tomando algún tipo de medida (se entrevista con el profesor afectado, informa oral o por escrito al director del departamento responsable de la docencia, influye en el informe para el incentivo de calidad de la docencia,...), si el rendimiento es acorde a lo esperado.</i></p> |
| Liderazgo instruccional compartido | <p><b>L2. Incentivos</b></p> <p><i>L2. Acuerda el reconocimiento o la sanciones al profesorado con los directores de departamento.</i></p>   | <p><b>L2. Incentivos</b></p> <p><i>L2. Si es posible, acuerda el reconocimiento o la sanciones al profesorado con los directores de departamento y/o el vicerrector de profesorado</i></p>  |
| Liderazgo laissez-faire            | <p><b>L3. Relación y comunicación</b></p> <p><i>L3. Deja que sean los propios profesores los que se asignen las tareas relacionadas con el desarrollo de las guías docentes, de la enseñanza y de la evaluación y se pidan aclaraciones entre ellos.</i></p> | <p><b>L3. Relación y comunicación</b></p> <p><i>L3. Deja que sean los propios profesores los que se distribuyan las tareas relacionadas con el desarrollo de las guías docentes, de la enseñanza y de la evaluación y se pidan aclaraciones entre ellos.</i></p>  |

(Continúa)

Tabla 42. Cambios introducidos en los ítems de las subescalas (continuación)

| Estrategias de innovación |   |  |
|---------------------------|---|--|
| Poder coercitivo          | <p><b>E1. Aspectos estructurales</b></p> <p><i>E1. Fuerzan la realización de innovaciones en el plan de estudios o en su implantación con normativas, reglamentos o disposiciones.</i></p>  | <p><b>E1. Aspectos estructurales</b></p> <p><i>E1. Refuerzan la implantación del plan de estudios con normativas, reglamentos o disposiciones.</i></p>   |
| Normativo educativa       | <p><b>E2. Aspectos culturales</b></p> <p><i>E2. Analizan los efectos previsibles u observados en un plan de estudios a partir de la experiencia del profesorado. Desde esa experiencia apoyan los cambios que se consideran positivos y descartan otros que se valoran de forma negativa.</i></p> | <p><b>E2. Aspectos culturales</b></p> <p><i>E2. Analizan los efectos previsibles u observados en un plan de estudios a partir de la experiencia del profesorado, para apoyar los cambios que se consideran positivos y descartar aquellos otros que se perciben negativos.</i></p> |

En la subescala de estilos de liderazgo podemos ver que los cambios principales afectan a la dimensión 2 (incentivos), que es en la que inicialmente se encontraron más problemas de (in)comprensión de los ítems.

Como puede comprobarse, la subescala en que más cambios, y de más importancia, ha habido que realizar ha sido en la relativa a la cultura institucional, coherentemente con los resultados del análisis llevado a cabo. Concretamente, la reescritura de 4 ítems relativos a tres dimensiones (*cómo se ha articulado el cambio, cómo se toman las decisiones, quién toma las decisiones*), además de otros pequeños cambios.

Atendiendo a todas estas consideraciones, puede verse un ejemplar del cuestionario final con las subescalas resultantes en el anexo 1.

El estudio con el cuestionario final, se llevó a cabo a través de la aplicación de una escala de valoración online sobre cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación, a través de la plataforma SurveyMonkey. En la aplicación, además del cuestionario, se introdujeron las instrucciones para cumplimentarlo. La difusión de la solicitud de participación en el estudio fue realizada desde la unidad de innovación docente, dependiente del vicerrectorado de docencia de la UCLM, a través de un email dirigido a todos los responsables académicos de los títulos. La aplicación

estuvo abierta durante el transcurso de un mes. En el anexo 2 pueden verse las instrucciones utilizadas.

**5.3.3. Objetivo 3. Exploración de posibles interacciones entre las variables estudiadas.**

En primer lugar, la tabla 43 recoge las hipótesis del Objetivo 3 y los fundamentos que la sustentan.

Tabla 43. Hipótesis del estudio y fundamentos de que las sustentan (Objetivo 3)

| Hipótesis planteadas  | Fundamentos   |
|---|---|
| Cultura fuerte que favorece la innovación   | Las innovaciones tendrán más elementos de éxito                                 |
| Cultura fuerte colegial vs otras  |   |
| Estilo de liderazgo que favorece el cambio  |   |
| Cultura institucional vs cultura disciplinar  | Más implicación para el cambio  |
| Estilo transformacional vs instruccional  | Cambio más profundo   |
| Proyectos B (red docente) vs A (titulación)   | Utilización de Liderazgo diferente: uno anima el cambio, otro ayuda a implantar |
| Si liderazgo transformacional o instruccional-compartido  | Cultura de calidad  |
| Si equipos docentes, satisfacción estudiantes y profesores, buenas prácticas y valoración proyectos | Aprendizaje institucional   |

A continuación, en las tablas 44 y 45, se muestran las hipótesis relativas al Objetivo 1.

Tabla 44. Hipótesis relativas a las características de los proyectos de innovación (Objetivo 1)

| RAMA    | FORMALIZACIÓN Y CENTRALIZACIÓN | MODALIDAD DE PROYECTOS           | CONSENSO | INNOVACIÓN  | APOYO INSTITUCIONAL          |
|---------|--------------------------------|----------------------------------|----------|-------------|------------------------------|
| AyH     | BAJA Y MEDIA BAJA              | B o A1 (inicio de innovación)    | Bajo     | Incremental | No necesario cargo académico |
| CC      | ALTA Y MEDIA ALTA              | A2 o A3 (inicio de implantación) | Alto     | Radical     | Necesario cargo académico    |
| CCSALUD | ALTA Y MEDIA ALTA              | A2 o A3 (inicio de implantación) | Alto     | Radical     | Necesario cargo académico    |
| CCSSJJ  | BAJA Y MEDIA BAJA              | B o A1 (inicio de innovación)    | Bajo     | Incremental | No necesario cargo académico |
| IyA     | ALTA Y MEDIA ALTA              | A2 o A3 (inicio de implantación) | Alto     | Radical     | Necesario cargo académico    |

AyH: Artes y Humanidades; CC: Ciencias; CCSalud: Ciencias de la Salud; CCSSJJ: Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA: Ingeniería y Arquitectura.

## Proceso de cambio educativo en el EEES

Se incorporaron en la tabla 45 las hipótesis 2, 8, 9, 11 y 12, relativas al éxito en la innovación, a las implicaciones del director del proyecto y al nivel de consenso, por no estar redactadas en función de la rama.

Tabla 45. Hipótesis relativas al desarrollo de los proyectos de innovación (Objetivo 1)

| Dimensiones   | Aspectos favorecedores                | Consecuencias  |
|---|---------------------------------------|--|
| Mayor duración y amplitud   | Si hay director responsable académico | Alta participación del profesorado y evolución a toda la titulación: mayor implicación y cohesión de los equipos docentes. |
| Alto nivel de consenso  | Más positivo en ambientes inestables  | Las estructuras se transforman   |
| Director responsable académico  |                                       | Alcanzan mayor amplitud y duración, y empiezan con mayor extensión   |
| Director responsable académico, alto consenso y mayor duración y amplitud |                                       | Mayor satisfacción de profesores y estudiantes, mejores valoraciones de proyecto, de intercampus y buenas prácticas        |

### Objetivo 2: Hipótesis sobre Cultura, Liderazgo y estrategias de innovación

En la tabla 46, que se muestra más abajo, aparecen resumidas y relacionadas las distintas hipótesis del estudio relativo a la caracterización de las variables organizacionales estudiadas. No se incorporan las hipótesis 4, 9 y 13 porque no están definidas por rama de conocimiento; ni la 8 porque afecta a todas las ramas.

Tabla 46. Hipótesis relativas a los estudios de liderazgo, cultura y estrategias (Objetivo 2)

| RAMA                 | ESTILO DE LIDERAZGO      | CULTURA            | ESTRATEGIA   |
|----------------------|--------------------------|--------------------|--|
| IyA, CC              | Instruccional            | Jerárquica         | Poder_coercitivo   |
| AyH, CCSSJJ, CCSALUD | Instruccional_compartido | Colegial, Política | Racional_emotiva, Normativo-reeducativa y Ecológico_adaptativa |
|                      | Transformacional         | Anárquica*         |  |
|                      | Laissez-Faire            | Anárquica          | No utiliza ninguna   |

\*solo AyH



## 5.4. Procedimiento de análisis de datos

### 5.4.1. Objetivo 1. Identificación de los elementos de éxito en los proyectos de innovación.

La información recogida a través de las entrevistas orientó el análisis de contenido de los documentos aportados por la universidad, en función de las características de cada convocatoria. Este análisis de los documentos de los proyectos, en su contexto, tomaba en consideración las siguientes variables que se exponen a continuación:

#### 1. MODALIDAD/EXTENSIÓN/ALCANCE:

Proyectos tipo B: red docente (generalmente para profesores de una asignatura en una o más titulaciones y/o campus). Su finalidad era preparar un proyecto de implantación posterior o coordinar la docencia y/o la elaboración de materiales y guías docentes.

Proyectos tipo A1: proyecto para un curso de una titulación.

Proyectos tipo A2: proyecto para dos cursos de una titulación.

Proyectos tipo A3: proyecto para toda la titulación.

#### 2. AÑO: Año/curso académico de inicio del proyecto 2005-06; 2006-07; 2007-08.

#### 3. APOYO INSTITUCIONAL:

#### 4. CATEGORÍA PROFESIONAL1: categoría profesional del director 1 y del director 2 del proyecto.

#### 5. CARGO DIRECTOR1: cargo académico del director 1 y del director 2 del proyecto.

#### 6. CONVOCATORIA: nº de convocatoria en que se inicia el proyecto.

7. CONSENSO (PARTICIPANTES+DIRECTOR): nº de profesores participantes en el proyecto, incluido el director.
8. CAMPUS: campus en el que se desarrolla el proyecto (AB-CR-CU-TO).
9. TÍTULO: título en que se desarrolla el proyecto (hay 44).
10. RAMA: rama de conocimiento a la que se adscribe la titulación (AYH, CSJ, CSALUD, IYA, CIENCIAS).
11. CENTRO: centro universitario (facultad o escuela) en que se desarrolla la titulación en que se inscribe el proyecto (hay 41).
12. TIPO DE INNOVACIÓN/PROYECTO: Categorización del tipo de innovación de los proyectos (diseño de título, desarrollo de materia(s), innovaciones metodológicas e informáticas, elaboración de materiales).
13. INTERCAMPUS: participación con una comunicación en el intercampus correspondiente. Se indica en cuál. Esta comunicación recibía dos valoraciones sobre 120 puntos cada una.
14. IMPORTE SOLICITADO: cantidad solicitada para el proyecto al participar en la convocatoria (1.100-5.500 €).
15. FORMALIZACIÓN Y CENTRALIZACIÓN: indicaría la existencia de características en los centros que facilitarían la iniciación de innovaciones (con estructuras poco formalizadas y centralizadas) o bien que permitieran la implantación (con estructuras formalizadas y centralizadas).
16. PROYECTOS DE TÍTULO: proyectos de titulación presentados en la convocatoria 2008/09.
17. VALORACIÓN PROYECTO: puntuación media obtenida por la valoración de los dos revisores al proyecto presentado sobre dos puntuaciones de 50 puntos.

## Capítulo 5. Metodología

18. IMPORTE CONCEDIDO: cantidad finalmente concedida para el proyecto (1.100-4.500 €)
19. VALORACIÓN MEMORIA: puntuación obtenida por la memoria presentada al final del curso académico con los resultados del proyecto realizado.
20. VALORACIÓN INTERCAMPUS: puntuación media obtenida por la valoración de la comunicación en el intercampus correspondiente sobre dos puntuaciones de 120 puntos.
21. BUENAS PRÁCTICAS: puntuación media obtenida por la valoración de dos evaluadores sobre las comunicaciones mejor evaluadas de los intercampus.
22. SATISFACCIÓN/PERCEPCIÓN DE LOS IMPLICADOS:
23. ENC\_EST: puntuación media obtenida en la encuesta sobre 49 preguntas valoradas de 0 a 3 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo).
24. ENC\_PROF: puntuación media emitida por los profesores en 50 preguntas valoradas de 0 a 3 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo).

El análisis se llevó a cabo a partir de distintas categorías de análisis a través de los diferentes documentos disponibles en relación con los proyectos:

- a. proyecto,
- b. evaluación inicial del proyecto.
- c. visitas de seguimiento,
- d. memoria de actividades y su evaluación.
- e. productos obtenidos (guías docentes, web, recursos, etc.).
- f. encuestas de satisfacción de profesores y estudiantes.

g. presentación de experiencias en jornadas de innovación (intercampus).

h. experiencias seleccionadas como buenas prácticas.

Con la información resultante se realizó un estudio descriptivo de los proyectos y sus características.

A continuación, dado el tipo de información recogida y de que la finalidad era explorar un área nueva y hacer “emerger” teorías acerca de ellas (Miles and Huberman, 1994), se utilizó una metodología cualitativa a la hora de analizar una parte de los datos. Además, se decidió la utilización de las matrices cruzadas dado que esta herramienta permitía incorporar tanto información cualitativa como cuantitativa.

Estas matrices suponían un “formato visual de presentación que muestra la información sistemáticamente, de forma que puedan elaborarse conclusiones válidas y llevar a cabo las acciones necesarias” (Miles and Huberman, 1994, p.91). Esta manera de exponer la información subraya que las “probabilidades de elaborar y verificar conclusiones válidas son mayores que con un texto extenso, porque la exposición está ordenada coherentemente para permitir comparaciones cuidadosas, detección de diferencias, notar patrones o temas, ver tendencias, etc”. (Miles and Huberman, 1994, p.92). Un buen formato de presentación permite al investigador asimilar una gran cantidad de información rápidamente (Cleveland, 1985).

Respecto a las matrices cruzadas elaboradas, cada una de ellas se realizó por rama de conocimiento y campus, dos de las variables consideradas. En razón de la claridad de la exposición de la información en las matrices, algunas de las variables no se incluyeron (año, convocatoria, título, intercampus, importe solicitado y formalización y centralización). Por el contrario, se tuvo en cuenta el análisis de una de las variables

consideradas, modalidad, por año y convocatoria, resultando en otra variable, la evolución de la modalidad de los proyectos, que fue la que se incluyó.

Las variables que se consideraron se agruparon en tres dimensiones: caracterización de los proyectos, recursos utilizados y resultados. A continuación se describen las tres dimensiones y las variables consideradas:

a) **Descripción/Caracterización de los proyectos:**

- a. Valoración de los proyectos: puntuación media (sobre 10 puntos) obtenida por la valoración de los dos revisores al proyecto presentado sobre dos puntuaciones de 50 puntos.
- b. Evolución de la modalidad: evolución de la modalidad del proyecto a lo largo de las diferentes convocatorias. Las modalidades eran las siguientes:
  - Proyectos tipo B: red docente (generalmente para profesores de una asignatura en una o más titulaciones y/o campus). Su finalidad era preparar un proyecto de implantación posterior o coordinar la docencia y/o la elaboración de materiales y guías docentes.
  - Proyectos tipo A1: proyecto para un curso de una titulación.
  - Proyectos tipo A2: proyecto para dos cursos de una titulación.
  - Proyectos tipo A3: proyecto para toda la titulación.

También se indica en qué título se desarrolla el proyecto (hay 41).

- c. Tipo de innovación: Categorización del tipo de innovación desarrollada en los proyectos.

Para su análisis, los proyectos se agruparon atendiendo en parte a la perspectiva de Robbins (2004) y Fullan (2002), respecto a que el

## Proceso de cambio educativo en el EEES

concepto de innovación puede referirse a cambios en la estructura, en la tecnología, en el ambiente físico o en las personas. De ahí que se aplicara la siguiente clasificación:

- Diseño de título: Adaptación al EEES de una titulación;
  - Desarrollo de materia(s): Adaptación de una o varias materias al EEES;
  - Innovaciones metodológicas e informáticas:
    - o Realización de innovaciones en una o varias materias (metodológicas, introducción de aplicaciones informáticas)
  - Elaboración de materiales: Elaboración de distintos materiales de apoyo a las innovaciones/adaptaciones: elaboración de guías docentes, materiales didácticos, realización de estudios y documentación/formación previos a la implantación del proyecto.
- d. Centro: centro universitario (facultad o escuela) en que se desarrolla el título en que se inscribe el proyecto (hay 32).

### b) Recursos utilizados en los proyectos:

- a. Recursos Humanos:
  - i. Número de participantes (consenso): nº de profesores participantes en el proyecto, incluido el director.
  - ii. Director del proyecto (apoyo institucional):
    1. CATEGORÍA PROFESIONAL1: categoría profesional del director 1 y del director 2 del proyecto.
    2. CARGO DIRECTOR1: cargo académico del director 1 y del director 2 del proyecto.

## Capítulo 5. Metodología

- iii. Recursos Financieros: financiación concedida para el desarrollo del proyecto (entre 1.100 y 4.500 €).

### c) **Resultados:**

- a. Valoración de la memoria: puntuación obtenida por la memoria presentada al final del curso académico con los resultados del proyecto realizado.
- b. Valoración de la participación en los intercampus: puntuación media obtenida por la valoración de la comunicación en el intercampus correspondiente sobre dos puntuaciones de 120 puntos.
- c. Valoración de buenas prácticas: puntuación media obtenida por la valoración de dos evaluadores sobre las comunicaciones mejor evaluadas de los intercampus.
- d. Satisfacción de los profesores: puntuación media emitida por los profesores en 50 preguntas valoradas de 0 a 4 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo).
- e. Satisfacción de los estudiantes: puntuación media obtenida en la encuesta sobre 49 preguntas valoradas de 0 a 3 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo).
- f. Proyectos de título presentados en 2008-09: Títulos participantes en la convocatoria de proyectos de 2008-09.

A continuación, se realizaron diversos análisis sobre los datos: un estudio chi-cuadrado para averiguar si existía alguna relación de dependencia entre las distintas dimensiones consideradas.

El hecho de que dos variables fueran independientes significa que los valores de una de ellas no están influidos por la modalidad o nivel adoptado por la otra. Para identificar relaciones de dependencia entre variables cualitativas se utilizó un contraste estadístico basado en el estadístico  $X^2$  (Chi-cuadrado), cuyo cálculo nos permite afirmar con un nivel de confianza estadístico  $p < 0,01$  si los niveles de una variable influyen en los niveles de la otra variable analizada. Solo se tuvieron en cuenta los resultados correspondientes a todas aquellas probabilidades de la distribución chi-cuadrado cuyas frecuencias esperadas menores que 5 no superasen el 20% del total de las frecuencias esperadas, de forma que la distribución chi-cuadrado constituyera una buena aproximación del estadístico del mismo nombre.

Cuando correspondió, se calcularon los estadísticos Phi, C y V de Cramer para determinar el grado de dependencia entre las variables consideradas, en el caso de variables nominales y Tau-b de Kendall en el caso de variables ordinales.

Los cálculos de los coeficientes C y V de Cramer, son más adecuados para las tablas de contingencia en las que interviene una variable nominal. Teóricamente, ambos oscilan entre 0 y 1, aunque raramente alcanzan el valor máximo. Como regla práctica de uso, se podría decir que:

- 0 - 0,25: poca dependencia
- 0,26 - 0,5: dependencia media
- 0,6 - 0,75: alta dependencia
- > 0,76: muy alta dependencia.

Ambos coeficientes coinciden cuando se trata de una tabla de dimensiones  $I \times 2$ . En las medidas de asociación para variables ordinales, tiene interés observar no sólo la “potencia” de la relación, sino también su signo, dado que en dichas variables se contiene una medida no exacta de la magnitud que permite, precisamente, ordenarlas: es útil saber si la relación de dependencia es directa o inversamente proporcional (a más



“cantidad” de una variable, más de la otra o a más cantidad de la variable menos de la segunda, respectivamente). En las distintas medidas propuestas en la tabla anterior, se analizan los cambios en una variable y otra (cuando una crece la otra también o lo contrario) y se contabilizan el número de “inversiones” y “no inversiones”.

Seguidamente, se extrajeron conclusiones sobre las hipótesis propuestas a partir de los datos obtenidos sobre las dimensiones.

### **5.4.2. Objetivo 2. Caracterización de las variables organizativas.**

En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo utilizando el instrumento diseñado para tal fin, con el propósito de recoger distintos aspectos que nos permitieran caracterizar los distintos tipos de cultura institucional, estilos de liderazgo y estrategias de innovación existente en cada uno de los campus y ramas.

A continuación, se llevó a cabo un estudio causal comparativo. Las variables consideradas en este estudio fueron las siguientes:

#### ***Variables independientes.***

Consideramos las siguientes variables independientes:

VI<sub>1</sub>: RAMA DE CONOCIMIENTO: Todos los títulos universitarios se agrupan en cinco ramas de conocimiento que son grandes campos del saber, cuya seña de identidad es un conjunto de materias que son la esencia de cada rama: (<http://www.educacion.gob.es>)

*Artes y Humanidades:* Antropología, Arte, Ética, Expresión Artística, Filosofía, Geografía, Historia, Idioma Moderno, Lengua, Lengua Clásica, Lingüística, Literatura y Sociología.

*Ciencias:* Biología, Física, Geología, Matemáticas y Química.

## Proceso de cambio educativo en el EEES

*Ciencias de la Salud:* Anatomía Animal, Anatomía Humana, Biología, Bioquímica, Estadística, Física, Fisiología y Psicología.

*Ciencias Sociales y Jurídicas:* Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología.

*Ingeniería y Arquitectura:* Empresa, Expresión Gráfica, Física, Informática, Matemáticas y Química.

VI<sub>2</sub>: CAMPUS: La UCLM consta de los siguientes campus:

Albacete

Almadén

Ciudad Real

Cuenca

Talavera

Toledo

VI<sub>3</sub>: CARGO DESEMPEÑADO: se han tenido en cuenta los siguientes cargos académicos:

Vicerrector

Decano o Director de Centro

Vicedecano o figura asimilada

Coordinador del Título

*Variables independientes agrupadas*

Debido al pequeño número de respuestas obtenido en algunos casos, y para poder llevar a cabo las respectivas comparaciones, se procedió a transformar las

## Capítulo 5. Metodología

variables originales agrupando las respuestas relativas a algunas de las ramas de conocimiento, de los campus y de los cargos desempeñados, de la manera en que aparece más abajo:

VI<sub>1</sub>: RAMA DE CONOCIMIENTO. Se agruparon atendiendo a la similitud en el conjunto de materias de cada rama:

Ciencias de la Salud

Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades

Ingeniería y Arquitectura y Ciencias

VI<sub>2</sub>: CAMPUS. Se agruparon atendiendo a la pertenencia a la misma provincia.

Albacete

Almadén y Ciudad Real

Cuenca

Talavera y Toledo

VI<sub>3</sub>: CARGO DESEMPEÑADO: La razón de esta agrupación de los cargos responde a que los propios participantes podían especificar si desempeñaban otro cargo, además.

Decano o Director de Centro (de los cuales, 1 vicerrector)

Vicedecano o figura asimilada (de los cuales, 1 secretaria académica)

Coordinador del Título (de los cuales, 1 secretaria académica)

*Variables dependientes*

Consideramos 4 variables relacionadas con la *cultura institucional*:

VD<sub>1</sub>: CULTURA INSTITUCIONAL JERÁRQUICA

VD<sub>2</sub>: CULTURA INSTITUCIONAL COLEGIAL

VD<sub>3</sub>: CULTURA INSTITUCIONAL POLITICA

VD<sub>4</sub>: CULTURA INSTITUCIONAL ANÁRQUICA

Consideramos 4 variables relacionadas con el *estilo de liderazgo*:

VD<sub>5</sub>: ESTILO DE LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

VD<sub>6</sub>: ESTILO DE LIDERAZGO INSTRUCCIONAL COMPARTIDO

VD<sub>7</sub>: ESTILO DE LIDERAZGO

VD<sub>8</sub>: ESTILO DE LIDERAZGO LAISSEZ-FAIRE

Consideramos 4 variables relacionadas con las *estrategias de innovación*:

VD<sub>9</sub>: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN PODER-COERCITIVO

VD<sub>10</sub>: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN RACIONAL-EMPIRICO

VD<sub>11</sub>: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN NORMATIVO-REEDUCATIVO

VD<sub>12</sub>: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN ECOLOGICO-ADAPTATIVO

Posteriormente, se realizó un contraste causal comparativo con el estadístico H de Kruskal-Wallis. Dado el pequeño tamaño de algunas de las muestras utilizadas, la prueba *H de Kruskal-Wallis* resultó la alternativa no paramétrica al modelo ANOVA de una vía para comparar más de dos grupos independientes. Cuando este test nos devuelve resultados significativos quiere decir que, en al menos dos grupos, hay diferencias pero no sabemos en cuáles de ellos (ni cuántas hay). Para saber qué grupos difieren entre sí y, dado que obtuvimos resultados similares con el análisis de la varianza, se utilizaron pruebas post hoc (comparaciones dos a dos controlando la significación).

En nuestro caso, en la prueba de Kruskal-Wallis, al igual que en la prueba *U de Mann-Whitney*, bajo la hipótesis nula se asume que los datos provienen de la misma distribución; esto quiere decir que es necesaria la homogeneidad de varianzas. Por ello, se realizó previamente la prueba de Levene para asegurar esta condición.

A la hora de decidir qué prueba utilizar para identificar diferencias entre los grupos, en su caso, por un lado se tuvo en cuenta que hacer la prueba de Mann-Whitney sobre todas las parejas aumenta el error de tipo I, por lo que algunos autores recomiendan seleccionar primero los pares de grupos que más nos interese comparar y, de esta forma, hacer menos comparaciones. Por otro lado, se sabe que existen otros métodos para controlar el error de cada comparación, por ejemplo Scheffé (1953) y el método HSD (“Honestly Significant Difference”) de Tukey (1953).

Estas razones, junto a que la prueba de Kruskal-Wallis es el método más adecuado para comparar poblaciones cuyas distribuciones no son normales (e incluso cuando las poblaciones son normales, este contraste funciona muy bien), es la que nos ha decidido a utilizar esta última prueba para comparar nuestros grupos. Como se ha comentado anteriormente, al comprobar que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, para las comparaciones post hoc utilizamos la prueba de Tuckey para medias armónicas en el caso de varianzas iguales, y T2 Tamhane, T3 Dunnett y Games-Howell para el caso en que las varianzas no fueran homogéneas.

### **5.4.3. Objetivo 3. Exploración de interacciones entre las variables consideradas.**

Para el análisis de datos se recurrió a una herramienta de la metodología cualitativa: las matrices cruzadas, con la finalidad de “detectar diferencias, patrones o tendencias a partir de los resultados encontrados” (Miles y Huberman, 1994, p.92).

## Proceso de cambio educativo en el EEES

Así, se presentaron relacionados, en varias tablas, los resultados encontrados en los estudios 1 y 2, organizados en función del campus y de la rama de conocimiento.

Para mayor claridad de la relación entre objetivos, hipótesis y procedimientos de recogida y análisis de datos, se presentan las tablas 47, 48 y 49, donde aparece la información reseñada.

Tabla 47. Objetivos específicos, preguntas de hipótesis de investigación, procedimientos de recogida y análisis de datos correspondientes al objetivo general 1.

| <b>Objetivo general 1</b>  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Analizar diferentes tipos de innovaciones, en relación con los distintos aspectos del programa de innovación e identificar los aspectos claves para definir el grado de éxito de los proyectos desarrollados, contribuyendo a la comprensión de los cambios organizacionales en instituciones de educación superior. |   |  |  |
| <b>Objetivos específicos</b>   | <p>1.1. Identificar qué características de la innovación o combinación de ellas (la evolución de los proyectos en relación con la rama de conocimiento, la distribución geográfica (campus), el número de participantes, el cargo del director, la valoración de los proyectos...), favorece la implantación de proyectos de innovación docente en términos de satisfacción de estudiantes y profesores y de indicios de calidad.</p> <p>1.2. Identificar qué características definen los proyectos de éxito.</p>   | <b>Procedimiento de recogida de datos</b>  | <b>Procedimiento de análisis de datos</b>  |
| <b>Preguntas</b>   | <p>2.1. ¿Qué características definen los proyectos de éxito?</p> <p>1.2. ¿Tienen más éxito los proyectos con mayor satisfacción de estudiantes y profesores?</p> <p>1.3. ¿Tienen más éxito los proyectos que han obtenido mejores valoraciones (de proyecto, de memoria, de intercampus...)?</p> <p>1.4. ¿Tienen más éxito los proyectos de alguna(s) de las rama(s)?</p> <p>1.5. ¿Tienen más éxito los proyectos con directores funcionarios o contratados?</p> <p>1.6. ¿Tienen más éxito los proyectos con directores con cargo académico frente a los que no lo son?</p> <p>1.7. ¿Tienen más éxito los proyectos con un mayor número de profesores involucrados?</p> <p>1.8. ¿Qué campus tuvo/tuvieron más proyectos de éxito?</p> <p>1.9. ¿Qué centro(s) tuvo/tuvieron más proyectos de éxito?</p> <p>1.10. ¿Qué tipos de innovación se desarrollaron en los campus y ramas?</p>  | <p>Entrevistas no estructuradas, de manera intencional a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- directores de proyecto y profesores de las diferentes ramas de conocimiento, de proyectos de distinta evolución y duración, en varios campus;</li> <li>- varios coordinadores de innovación de los diferentes campus;</li> <li>- directora de la unidad de innovación y calidad educativas (UICE)</li> <li>- técnico de la UICE</li> </ul> <p>con la finalidad de obtener de información sobre el programa de innovación, sus necesidades, dificultades, beneficios y retos: funcionamiento del programa y marcha de los proyectos, y orientar el análisis de los documentos sobre proyectos.</p> <p>Realización de las bases de datos: a partir de los documentos institucionales relacionados con los proyectos facilitados por la universidad (convocatorias, evaluaciones externas de proyectos, satisfacción de los participantes, buenas prácticas, etc.)</p> | <p>Análisis de documentos: elaboración de categorías de análisis de los proyectos de innovación de diferentes ramas de conocimiento y desarrollados en distintos centros.</p> <p>Estudio descriptivo: análisis descriptivo de los proyectos y sus características, en función de cada una de las variables seleccionadas.</p> <p>Metodología cualitativa: matrices cruzadas, con la finalidad de detectar diferencias, patrones o ver tendencias a partir de los resultados encontrados</p> <p>Tablas de contingencia/estudio chi-cuadrado: analizar la relación de dependencia o independencia entre las variables consideradas.</p> <p>Estudio del grado de dependencia, en su caso, entre las variables consideradas (Phi, C y V de Cramer en el caso de variables nominales y Tau-b de Kendall en el caso de variables ordinales).</p> |
| <b>Hipótesis</b>   | <p>Hp1.1: Una mayor extensión y dimensión de los proyectos tendrá que involucrar a un mayor número de profesores. (Bowman y Ambrosini, 1997; Haleblan y Finkelstein, 1993).</p> <p>Hp1.2: Se obtendrán resultados de mayor satisfacción en los proyectos propuestos, en términos de evaluaciones de estudiantes y profesores, y más indicios de calidad (mejor valoración del proyecto, desarrollo de buenas prácticas, valoraciones de las participaciones en intercampus), en aquellos proyectos con mayor <u>duración</u>, con una modalidad que implique a <u>todo el título</u>, con <u>más profesores</u> participantes, y con <u>apoyo institucional</u> (director funcionario o responsable académico).</p> <p>Hp1.3: La existencia de proyectos de titulación (A2-A3) indicaría que el centro posee características que permiten la implantación (estructuras formalizadas y centralizadas), en tanto que la existencia de proyectos de red docente (B) o de un curso (A1) indicaría que el centro posee características que facilitan la iniciación de la innovación (alta complejidad estructural, una baja formalización y una baja centralización). (Duncan, 1976; Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982).</p> <p>Hp1.4: Habrá más formalización y centralización, y por tanto más características que permitan la implantación, en los centros relativos a las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias de la Salud que en el resto de ramas de conocimiento. (Duncan, 1976; Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982).</p> |  |  |

## Procesos de cambio educativo en el EEES

| <b>Objetivo general 1</b>  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Analizar diferentes tipos de innovaciones, en relación con los distintos aspectos del programa de innovación e identificar los aspectos claves para definir el grado de éxito de los proyectos desarrollados, contribuyendo a la comprensión de los cambios organizacionales en instituciones de educación superior. |  |  |  |
|  | <p>Hp1.5: La complejidad estructural y la descentralización deberían guiar hacia las innovaciones incrementales (Ettlie et al., 1984) mientras que la actitud en la gestión hacia el cambio facilitará las innovaciones radicales (Dewar &amp; Duton, 1986; Hage, 1980). De esta idea cabría inferir que los centros con alta complejidad estructural y descentralización empezarían por proyectos de red (B) o de un curso (A1) y continuarían con innovaciones incrementales. Por el contrario, los centros con alta formalización y centralización empezarían con proyectos de dos cursos (A2) o de toda la titulación (A3) directamente, es decir, darían lugar a una innovación.</p> <p>Hp1.6: Cabe inferir que las implantaciones incrementales serían aquellas innovaciones educativas (de B a A1) realizadas de abajo a arriba por los profesores, mientras que las innovaciones radicales (implantar proyectos de dos cursos o toda la titulación desde el principio) corresponderían a implantaciones de arriba abajo. (Daft &amp; Becker, 1978)</p> <p>Hp1.7: El cambio radical no reflejaría tanto la implicación del profesorado sino la implicación de los responsables académicos.</p> <p>Hp1.8: Aquellos proyectos que cuenten con un director desempeñando un cargo académico se iniciarán con una mayor extensión y alcanzarán mayor amplitud y duración que aquellos que no lo tuvieran.</p> <p>Hp1.9: Aquellos centros en los que el cambio se promueva desde dentro contarán con una mayor implicación y cohesión por parte de su profesorado en términos de proyectos de título mantenidos a lo largo del tiempo, de alta participación del profesorado y evolución a toda la titulación, que cuando el proyecto viene impuesto. (p.e. Elliot, 1981 y 1986; Fullan 1982, 2994, 2001 y 2002; Hargreaves y Fink, 2002; Hopkins, 1985; Huberman, 1990; Kemmis, 1986 y 1988; Stenhouse, 1984).</p> <p>Hp1.10: Un alto nivel de consenso no lleva de modo necesario a un buen desempeño de la organización (Bowman y Ambrosini, 1997) y, en tal sentido, el consenso parece ser una condición necesaria, pero no suficiente para el éxito de la innovación. El tamaño del equipo influye de modo más positivo sobre el desempeño en ambientes turbulentos que en ambientes estables y la centralización de las decisiones tiene efectos negativos sobre el desempeño de la organización. Cabe inferir que si el contexto es inestable y el grupo de innovación numeroso, el resultado sería más favorable. (Haleblian y Finkelstein, 1993).</p> <p>Hp1.11: El enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos ya que las estructuras permanecen a menudo intactas, no se transforman (Gairin, 2006). Cabe inferir que los proyectos de red con pocos participantes no tendrán impacto, ni crecerán en convocatorias sucesivas, no llegando a convertirse en proyectos de título.</p> |  |  |



Tabla 48. Objetivos específicos, preguntas de hipótesis de investigación, procedimientos de recogida y análisis de datos correspondientes al objetivo general 2.

| <b>Objetivo general 2</b>   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Identificar las influencias de las variables organizativas cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación en la de mejora de los procesos de cambio en la universidad, como organización. |   |   |  |
| <b>Objetivos específicos</b>  | CULTURA INSTITUCIONAL   | Procedimientos de recogida de datos   | Procedimientos de análisis de datos  |
|   | <p>2.1. Identificar los tipos de cultura institucional existentes en la universidad en los distintos niveles (campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado) identificados por los diferentes responsables académicos, así como identificar, en su caso, las relaciones con las otras variables organizativas consideradas.</p> <p>2.1.2. Identificar los tipos de cultura existentes en cada campus y rama.</p> <p>2.1.3 .Determinar qué culturas identifican los responsables académicos en cada campus y rama.</p> <p>2.1.4 .Determinar si los tipos de cultura están asociados a cercanía geográfica o a pertenencia disciplinar.</p> <p>2.1.5. Determinar si las culturas disciplinares, en su caso, están asociadas a un tipo de cultura institucional.</p> <p>2.1.6. Analizar las posibles relaciones entre la cultura institucional y los estilos de liderazgo y las estrategias de innovación identificada.</p> <p><b>ESTILOS DE LIDERAZGO</b></p> <p>2.2. Caracterizar qué tipo de liderazgo se percibe en los distintos niveles de análisis (campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado) y relacionarlo con la cultura institucional y las estrategias de innovación desarrolladas.</p> <p>2.2.1. Identificar los tipos de liderazgo en los distintos niveles de análisis y las relaciones entre ellos.</p> <p>2.2.2. Comparar los estilos de liderazgo encontrados con la cultura de cada campus y rama y cargo desempeñado para determinar si son coherentes con ella(s) y entre sí.</p> <p>2.2.3. Identificar los estilos de liderazgo, que favorecen el cambio y las innovaciones.</p> <p>2.2.4. Averiguar si el mismo estilo de liderazgo favorece el cambio en todos los campus y rama.</p> <p>2.2.5. Comparar los estilos de liderazgo encontrados con la cultura organizacional del mismo campus, rama y cargo desempeñado, y con las estrategias de innovación identificadas, así como su relación con los procesos de cambio e innovación educativos, para encontrar posibles interacciones.</p> <p><b>ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN</b></p> <p>2.3. Identificar las estrategias de innovación percibidas en los distintos campus, ramas y cargos desempeñados estudiados, y relacionarlos con los diferentes estilos de liderazgo desarrollados por los líderes, así como la cultura institucional identificada en cada uno de los niveles.</p> <p>2.3.1. Identificar los tipos de estrategias de innovación utilizadas por los cargos académicos en cada uno de los campus y ramas estudiados.</p> <p>2.3.2. Identificar qué tipos de estrategias son utilizadas por qué tipo de líderes.</p> <p>2.3.3. Identificar qué tipos de estrategias son utilizadas en qué tipo de cultura.</p> | <p><b>ESTILOS DE LIDERAZGO</b></p> <p>2.2. Caracterizar qué tipo de liderazgo se percibe en los distintos niveles de análisis (campus, rama de conocimiento y cargo desempeñado) y relacionarlo con la cultura institucional y las estrategias de innovación desarrolladas.</p> <p>2.2.1. Identificar los tipos de liderazgo en los distintos niveles de análisis y las relaciones entre ellos.</p> <p>2.2.2. Comparar los estilos de liderazgo encontrados con la cultura de cada campus y rama y cargo desempeñado para determinar si son coherentes con ella(s) y entre sí.</p> <p>2.2.3. Identificar los estilos de liderazgo, que favorecen el cambio y las innovaciones.</p> <p>2.2.4. Averiguar si el mismo estilo de liderazgo favorece el cambio en todos los campus y rama.</p> <p>2.2.5. Comparar los estilos de liderazgo encontrados con la cultura organizacional del mismo campus, rama y cargo desempeñado, y con las estrategias de innovación identificadas, así como su relación con los procesos de cambio e innovación educativos, para encontrar posibles interacciones.</p> <p><b>ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN</b></p> <p>2.3. Identificar las estrategias de innovación percibidas en los distintos campus, ramas y cargos desempeñados estudiados, y relacionarlos con los diferentes estilos de liderazgo desarrollados por los líderes, así como la cultura institucional identificada en cada uno de los niveles.</p> <p>2.3.1. Identificar los tipos de estrategias de innovación utilizadas por los cargos académicos en cada uno de los campus y ramas estudiados.</p> <p>2.3.2. Identificar qué tipos de estrategias son utilizadas por qué tipo de líderes.</p> <p>2.3.3. Identificar qué tipos de estrategias son utilizadas en qué tipo de cultura.</p> | <p>Escala de valoración:</p> <p>Estudio de validación de la escala: realizada por 7 evaluadores de 6 universidades distintas. Se utilizó para el estudio de concordancia el coeficiente W de Kendall y el estadístico X de Friedman.</p> <p>Estudio de fiabilidad: se utilizó Alfa de Cronbach</p> <p>Aplicación online de la escala de valoración compuesta por tres subescalas sobre cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación.</p> |

(continúa)

## Procesos de cambio educativo en el EEES

| <b>Objetivo general 2</b>   |  |  |
|---|--|--|
| Identificar las influencias de las variables organizativas cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación en la de mejora de los procesos de cambio en la universidad, como organización. |  |  |
| <b>Preguntas</b>  | <p>CULTURA INSTITUCIONAL</p> <p>2.1.1. ¿Qué tipos de culturas nos encontraremos en los campus y ramas estudiados?</p> <p>2.1.2. ¿Qué tipos de culturas identifican los responsables académicos?</p> <p>2.1.3. ¿Están los tipos de culturas asociados a cercanía geográfica (campus) o a pertenencia disciplinar (rama de conocimiento)?</p> <p>2.1.4. ¿Puede el análisis de diferentes tipos de estrategias de innovación, y de los diferentes estilos de liderazgo, en relación con la cultura institucional, contribuir a la comprensión de los cambios organizacionales en instituciones de educación superior?</p> <p>ESTILOS DE LIDERAZGO</p> <p>2.2.1. ¿Difieren entre sí los tipos de liderazgo identificados en cada rama y campus?</p> <p>2.2.2. ¿Se identifican los mismos tipos de liderazgo en los distintos niveles jerárquicos?</p> <p>2.2.3. ¿Los estilos de liderazgo encontrados favorecen el cambio y las innovaciones?</p> <p>2.2.4. ¿Son coherentes los tipos de liderazgo encontrados en cada campus, rama y cargo desempeñado con la cultura del mismo? ¿Y con las estrategias de innovación utilizadas?</p> <p>ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN</p> <p>2.2.5. ¿Qué estrategias de innovación son utilizadas por los distintos cargos/responsables académicos?</p> <p>2.2.6. ¿Son diferentes las estrategias utilizadas en los distintos campus y ramas?</p> <p>2.2.7. ¿Están asociadas las distintas estrategias a diferentes estilos de liderazgo? ¿y a distintas culturas?</p> <p>2.2.8. ¿Qué tipo de estrategia o combinación de ellas favorece la innovación en función del tipo de cultura y estilo de liderazgo?</p> |  |
| <b>Hipótesis</b>  | <p>CULTURA INSTITUCIONAL</p> <p>Hp2.1: Los tipos de culturas institucionales existentes están mejor definidas desde la división en departamentos que desde la separación geográfica (Becher, 1989; Parker, 2000; Robbins, 2004; Tomas, 1997). De lo afirmado en esta hipótesis, cabe inferir que habrá diferencias en las culturas institucionales por rama pero no por campus.</p> <p>Hp2.2: La cultura colegial aparecerá más frecuentemente en los departamentos, especialmente de Artes y Humanidades (Blackwell y Preece, 200; Hannan, 2001 y Yániz, 2006).</p> <p>Hp2.3: La cultura más frecuente en los centros universitarios será la cultura jerárquica; la cultura colegial ha pasado a ser una de las más débiles (Mcfarlen, 2005). La cultura jerárquica es característica de las</p>  |  |

| <b>Objetivo general 2</b>   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Identificar las influencias de las variables organizativas cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación en la de mejora de los procesos de cambio en la universidad, como organización. |   |  |  |
|   | <p>universidades grandes (Blackwell y Preece, 2001).</p> <p>Hp2.4: Aparecen diferencias de cultura percibida en función del cargo desempeñado.</p> <p><b>ESTILOS DE LIDERAZGO</b></p> <p>Hp2.5: El estilo de liderazgo encontrado habitualmente en la universidad será de tipo instruccional, especialmente en la rama de Ingeniería y Arquitectura. La toma de decisiones jerárquica era más habitual en instituciones politécnicas (Sawbridge, 1996).</p> <p>Hp2.6: El estilo de liderazgo instruccional compartido y el laissez-faire apenas están presentes o no se encuentran en la universidad.</p> <p>Hp2.7: Existe una asociación entre determinadas culturas y determinados estilos de liderazgo: cultura jerárquica y estilo instruccional, cultura anárquica y estilo laissez-faire.</p> <p>Hp2.8: En una misma organización hay periodos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en que tiende a distribuirse. Por tanto, ambos esquemas-focalizado y distribuido-tienden a coexistir (Gronn, 2009, p.19). Cabe inferir que encontraremos conjuntamente diferentes tipos de liderazgo (p.e. instruccional y transformacional) en la misma institución/rama/campus.</p> <p>Hp2.9: Aparecen diferencias de estilo de liderazgo percibido en función del cargo desempeñado.</p> <p><b>ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN</b></p> <p>Hp2.10: Las estrategias de poder coercitivo (P-C) son utilizadas por líderes instruccionales, las racional-emotivas (R-E) por los líderes instruccional-compartido, las normativo reeducativas (N-R) por los líderes transformacionales y las ecológico adaptativas (E-A) por todos excepto por el instruccional y el laissez-faire que en realidad no utiliza ninguna.</p> <p>Hp2.11: Las estrategias de poder coercitivo (P-C) se utilizarán en la cultura jerárquica, las racional-emotivas (R-E) y las normativo reeducativas (N-R) en la cultura colegial y política indistintamente, y las ecológico adaptativas (E-A) en la cultura anárquica.</p> <p>Hp2.12: En la cultura jerárquica los cambios e innovaciones vienen impuestos desde arriba. Es decir, el estilo de liderazgo será instruccional y las estrategias de innovación serán las de poder-coercitivo.</p> <p>Hp2.13: Aparecen diferencias en la aplicación de las estrategias de innovación en función del cargo desempeñado.</p> <p>Hp2.14: Existen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función de la rama de conocimientos.</p> <p>Hp2.15: Existen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función del campus.</p> |  |  |

## Procesos de cambio educativo en el EEES

Tabla 49. Objetivos específicos, preguntas de hipótesis de investigación, procedimientos de recogida y análisis de datos correspondientes al objetivo general 3.

| <b>Objetivo general 3</b>   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Contribuir a la comprensión de los procesos de innovación en las instituciones de educación superior, explorando las posibles interacciones entre las variables organizativas caracterizadas y las consideradas en el programa de innovación docente de la universidad de Castilla La Mancha, enfocadas a los procesos de cambio. |  |  |  |
| <b>Objetivo específicos</b>   | <p>3.1. Estudiar el proceso de implantación de un programa de innovación docente ligado a diversas variables organizativas (tipo de cultura existente, estilo de liderazgo y estrategias de innovación).</p> <p>3.2. Conocer qué aspectos de la cultura institucional, encontrados en los centros estudiados, favorecen la innovación.</p> <p>3.3. Conocer qué estilo de liderazgo favorece las innovaciones en educación superior.</p> <p>3.4. Conocer la influencia del líder en el éxito de las innovaciones, en relación con los aspectos académicos o del aprendizaje.</p> <p>3.5. Conocer qué aspectos de la estrategia de innovación o combinación de ellos, encontrados en los campus y ramas estudiados, favorecen la innovación en función de las características de la cultura y el estilo de liderazgo.</p>  | <b>Procedimiento de recogida de datos</b>  | <b>Procedimiento de análisis de datos</b>  |
| <b>Preguntas</b>  | <p>3.1. ¿Qué características de cada una de estas variables organizativas, o qué combinación de ellas, favorecen o dificultan la implantación de proyectos de innovación docente en instituciones de educación superior?</p> <p>3.2. ¿El tipo de liderazgo transformacional favorece el cambio de la misma manera que en los niveles no universitarios?</p> <p>3.3. ¿Hay alguna relación entre el estilo de liderazgo y unos mejores resultados de los aspectos académicos o del aprendizaje de los estudiantes?</p>   | Utilización de los resultados hallados en los estudios de los objetivos 1 y 2 puestos en relación para la obtención de conclusiones. | Metodología cualitativa: matrices cruzadas, con la finalidad de detectar diferencias, patrones o ver tendencias a partir de los resultados encontrados |
| <b>Hipótesis</b>  | <p>Hp3.1: Si el centro estudiado tiene una cultura fuerte que favorece las innovaciones, los proyectos de innovación tendrán más éxito (Adalsteinsson, 2005).</p> <p>Hp3.2: La actitud frente a la innovación dependerá más de la cultura institucional que de la disciplinar (Välímaa, 1994). Cabe inferir que si la cultura institucional promueve el cambio, habrá una mayor implicación en las innovaciones que si lo promueve la cultura disciplinar.</p> <p>Hp3.3: En los centros en que la cultura fuerte sea colegial los procesos de implantación de innovaciones serán más exitosos que en otro tipo de cultura (Hannan, 2001 y Yániz, 2006).</p> <p>Hp3.4: En los centros en los que el estilo de liderazgo favorezca el cambio, las innovaciones/implantaciones tendrán más probabilidad de éxito.</p> <p>Hp3.5: Las innovaciones difieren en el grado de cambio en función del estilo de liderazgo utilizado (Tomàs, Bernabeu y Fuentes, 2011). Concretamente, el grado de cambio será más profundo con un estilo de liderazgo transformacional o instruccional compartido que con uno instruccional.</p> <p>Hp3.6: El tipo de liderazgo, las estrategias, el impacto (entendido como proyecto de título presentado en 2008-09) y la cultura implicados, entre otros, varían según el alcance de la innovación (Tomàs, Bernabeu y Fuentes, 2011).</p> |  |  |

## Capítulo 5. Metodología

| <b>Objetivo general 3</b>   |   |  |
|---|---|--|
| Contribuir a la comprensión de los procesos de innovación en las instituciones de educación superior, explorando las posibles interacciones entre las variables organizativas caracterizadas y las consideradas en el programa de innovación docente de la universidad de Castilla La Mancha, enfocadas a los procesos de cambio. |   |  |
|   | <p>Concretamente, si los proyectos son de red docente o de un curso, el liderazgo será instruccional, mientras que si son de dos cursos o más, será transformacional o instruccional compartido.</p> <p>Hp3.7: Para implantar/desarrollar una cultura de calidad, los líderes deben favorecer la discusión y el consenso, proponiendo líneas maestras pero sin imponer (EUA, 2006). Cabe suponer que para implantar una cultura de calidad habría que utilizar los estilos de liderazgo transformacional e instruccional compartido.</p> <p>Hp3.8: Las innovaciones en las universidades dan lugar al aprendizaje de grupos y equipos, es decir, al aprendizaje institucional (Bolívar, 2000). Cabe deducir que si ha habido aprendizaje institucional se habrán desarrollado equipos docentes consolidados, que presentan proyectos de título, habrá satisfacción en estudiantes y profesores y serán mejores las valoraciones de los proyectos y las buenas prácticas.</p> <p>Hp3.8: Existen interacciones entre las características de las innovaciones (el número de personas implicadas en una innovación, el tipo de innovación-proyecto de título-, la duración, valoración de los proyectos, apoyo institucional, satisfacción de los estudiantes y profesores, proyectos de título presentados y buenas prácticas) y las variables organizativas seleccionadas (estilo de liderazgo, estrategias, cultura,) (Tomàs, Bernabeu y Fuentes, 2011).</p> |  |

## Capítulo 6. Resultados

Una vez recogida la información sobre los diferentes aspectos abordados en este trabajo y tras realizar los análisis detallados en el capítulo anterior, a continuación vamos a comentar los resultados obtenidos. Para ello, los objetivos de esta investigación van a servirnos como hilo conductor de nuestra explicación.

### 6.1. Objetivo 1. Identificación de elementos de éxito en los proyectos

Con relación al primer objetivo de nuestro trabajo, a continuación se muestran los resultados obtenidos en los distintos tipos de estudios y análisis realizados.

#### 6.1.1. Estudio descriptivo: Análisis por convocatorias.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo para cada una de las variables seleccionadas, cuyos resultados aparecen más abajo. Este primer estudio descriptivo está referido al conjunto de los 160 proyectos participantes en las tres convocatorias analizadas (2005/06, 2006/07 y 2007/08). La tabla 50 recoge la distribución de frecuencias para la modalidad de proyectos presentada.

Tabla 50. Modalidad de proyectos

| Modalidad de proyectos |            |                   |                      |
|------------------------|------------|-------------------|----------------------|
|                        | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| B                      | 71         | 44,4              | 44,4                 |
| A1                     | 22         | 13,8              | 58,1                 |
| A2                     | 28         | 17,5              | 75,6                 |
| A3                     | 39         | 24,4              | 100,0                |
| <b>Total</b>           | <b>160</b> | <b>100,0</b>      |                      |

Nota: B=proyectos de red docente; A1=proyectos de un curso de titulación; A2=proyectos de dos cursos de titulación; A3=proyectos de toda la titulación

Así, en la tabla 50, podemos observar que, de los 160 proyectos, el mayor número de los presentados corresponden, en primer lugar, a la modalidad de red docente (B: 44,4%) y, en segundo lugar, a los proyectos de toda la titulación (A3: 24,4%).

## Capítulo 6. Resultados

Para su análisis, se han agrupado los proyectos en función de su contenido/temática, atendiendo a la siguiente clasificación:

- a) Adaptación al EEES de una titulación;
- b) Adaptación de una o varias materias al EEES;
- c) Realización de innovaciones en una o varias materias (metodológicas, introducción de aplicaciones informáticas)
- d) Elaboración de distintos materiales de apoyo a las innovaciones/adaptaciones: elaboración de guías docentes, materiales didácticos, realización de estudios y documentación/formación previos a la implantación del proyecto.

Como podemos ver en la tabla 51, la distribución de tipos de proyecto en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 51. Tipos de proyecto

|                        | Tipo de proyecto |                   |                      |
|------------------------|------------------|-------------------|----------------------|
|                        | Frecuencia       | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| TITULACIÓN             | 77               | 48,1              | 48,1                 |
| MATERIA(S)             | 33               | 20,6              | 68,8                 |
| INNOVACIONES           | 34               | 21,3              | 90,0                 |
| ELABORACIÓN MATERIALES | 16               | 10,0              | 100,0                |
| <b>Total</b>           | <b>160</b>       | <b>100,0</b>      |                      |

De este modo, en la tabla 51, se aprecia que el tipo de proyectos más frecuente fue el relativo a la adaptación de títulos (48,1%) y el menos frecuente el de elaboración de materiales (10%).

En la tabla 52 podemos ver el número de proyectos distribuidos por campus.

Tabla 52. Campus en que se desarrolla el proyecto

| <b>Campus en que se desarrolla el proyecto</b> |            |                   |                      |
|--|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| 1 (Albacete)                                   | 50         | 31,3              | 31,3                 |
| 2 (Ciudad Real)                                | 57         | 35,6              | 66,9                 |
| 3 (Cuenca)                                     | 28         | 17,5              | 84,4                 |
| 4 (Toledo y Talavera)                          | 25         | 15,6              | 100,0                |
| <b>Total</b>                                   | <b>160</b> | <b>100,0</b>      |                      |

En la tabla 52, se observa que los campus con mayor presencia de proyectos fueron Albacete y Ciudad Real, aunque en cuanto al número de títulos impartidos por campus, el de Albacete y el de Toledo era similar, sin embargo este último presentó la mitad de proyectos menos que Albacete.

A continuación, en la tabla 53, podemos ver los títulos en los que presentaron proyectos agrupados por rama de conocimiento.

Tabla 53. Rama de conocimiento

| <b>Rama de conocimiento a la que se adscribe el título</b> |            |                   |                      |
|--|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Artes y Humanidades  | 24         | 15,0              | 15,0                 |
| Ciencias   | 14         | 8,8               | 23,8                 |
| Ciencias de la Salud                                       | 14         | 8,8               | 32,5                 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas                              | 65         | 40,6              | 73,1                 |
| Ingeniería y Arquitectura                                  | 43         | 26,9              | 100,0                |
| <b>Total</b>   | <b>160</b> | <b>100,0</b>      |                      |

La rama con una mayor presencia de proyectos fue Ciencias Sociales y Jurídicas (40,6%), que también es la que contaba con un mayor número de títulos. Las dos ramas con menos proyectos fueron Ciencias y Ciencias de la Salud, ambas con 14 (8,8%), aunque Ciencias solo cuenta con cuatro títulos de grado y ciencias de la Salud con 11, más del



## Capítulo 6. Resultados

doble. Proporcionalmente la participación desde la rama de Ciencias es mucho mayor ya que participa con el 100% de sus títulos y Ciencias de la salud con el 45,45%.

En la tabla 54 se observan los resultados correspondientes a las puntuaciones medias obtenidas por los proyectos, sobre dos puntuaciones de 50 puntos y transformadas a una escala sobre 10 puntos. En ella puede verse que se reparten de manera similar los porcentajes relativos a los diferentes rangos de puntuaciones, en torno al 20%, en cada caso. Se observa que el tramo que aglutina el 20% con menor número de puntuaciones es el que delimitan las puntuaciones de 7,1 a 7,9 y, en segundo lugar, el de 6,5 a 7 puntos. Las puntuaciones hasta el 7 inclusive suponen un 60% del conjunto. Si considerásemos el 5,5 la puntuación que marca el “aprobado”, un 20% de los proyectos presentados no supera el corte. Asimismo, un 20% queda en la franja del “sobresaliente”.

Tabla 54. Valoración del proyecto

| Puntuación media del proyecto presentado obtenida por la valoración de los dos revisores, sobre dos puntuaciones de 50 puntos |            |                   |                      |
|---|------------|-------------------|----------------------|
|   | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| 2,5 A 5,5   | 34         | 21,3              | 21,3                 |
| 5,6 A 6,45  | 30         | 18,8              | 40,0                 |
| 6,46 A 7  | 35         | 21,9              | 61,9                 |
| 7,1 A 7,9   | 29         | 18,1              | 80,0                 |
| 8 A 9,75  | 32         | 20,0              | 100,0                |
| <b>Total</b>  | <b>160</b> | <b>100,0</b>      |                      |

A continuación, en la tabla 55, se presentan los resultados relativos a la valoración de la memoria presentada al final del curso académico por los directores de los proyectos con los resultados del proyecto realizado. En primer lugar, se aprecia el alto número de elementos perdidos. No hemos podido contrastar si esta carencia corresponde a que no fueron entregadas estas memorias o a que los datos se han perdido.

## Procesos de cambio educativo en el EEES

Por otro lado, vemos que el 80% de las puntuaciones se agrupan entre el 0 y el 8,5; concentrándose las puntuaciones entre el 7,1 y el 8,5. En esta ocasión no hay ninguna puntuación inferior a 5 puntos y solo 1 considerada “no evaluable” a la que se le asignó el valor de “0”. Solo 3 puntuaciones superan el 8,5 y corresponden a los títulos de Económicas, Ciencias Químicas y Relaciones Laborales, respectivamente.

Tabla 55. Valoración memoria final

| Puntuación obtenida por la memoria presentada al final del curso académico con los resultados del proyecto realizado |            |                   |                      |
|--|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| 0 A 7  | 6          | 40,0              | 40,0                 |
| 7,1 A 8,5  | 6          | 40,0              | 80,0                 |
| >8,5   | 3          | 20,0              | 100,0                |
| Total  | 15         | 100,0             |                      |
| Perdidos Sistema   | 145        |                   |                      |
| <b>Total</b>   | <b>160</b> |                   |                      |

En la tabla 56, podemos observar las puntuaciones medias obtenidas en la valoración de la comunicación en el Intercampus correspondiente, sobre dos puntuaciones de 120 puntos cada una. Así, en esta tabla vemos que el 50% de las comunicaciones obtiene menos de 82 puntos. Las puntuaciones se agrupan, no obstante entre los 82,5 y los 89 puntos. Solo 12 de ellas superan los 89 puntos y una de ellas alcanzó los 120: una comunicación de Ingeniería Informática, sobre un proyecto A3, en el III Intercampus. Las dos valoraciones siguientes con 104,5 puntos corresponden a la misma Ingeniería Informática en un estado anterior (A1) y a Enfermería; estas dos se presentaron en el II Intercampus.

## Capítulo 6. Resultados

Tabla 56. Valoración comunicación Intercampus

| Puntuación media de la valoración de la comunicación en el intercampus |            |                   |                      |
|--|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| 0 A 63   | 11         | 22,9              | 22,9                 |
| 63,5 A 82  | 12         | 25,0              | 47,9                 |
| 82,5 A 89  | 13         | 27,1              | 75,0                 |
| > 89   | 12         | 25,0              | 100,0                |
| Total  | 48         | 100,0             |                      |
| Perdidos   | 112        |                   |                      |
| <b>Total</b>   | <b>160</b> |                   |                      |

En la tabla 57, se presentan las puntuaciones medias obtenidas por la valoración de dos evaluadores sobre las comunicaciones mejor evaluadas de los Intercampus. Las comunicaciones seleccionadas eran publicadas en un monográfico bajo el título de buenas prácticas. También recibían un reconocimiento público al ser entregado en una ceremonia, a sus autores, un certificado expedido por la universidad.

Se observa que más del 50% de las valoraciones se sitúa por debajo de los 97.5 puntos y la otra mitad por encima. Entre las buenas prácticas detectadas en el tramo superior se encuentran los dos proyectos valorados en el II Intercampus con 104,5 puntos.

Tabla 57. Valoración buenas prácticas

| Puntuación media para la valoración de buenas prácticas |            |                   |                      |
|---|------------|-------------------|----------------------|
|   | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| 4 A 97,5  | 10         | 52,6              | 52,6                 |
| 98 A 109,5  | 9          | 47,4              | 100,0                |
| Total   | 19         | 100,0             |                      |
| Perdidos Sistema  | 141        |                   |                      |
| <b>Total</b>  | <b>160</b> |                   |                      |

## Procesos de cambio educativo en el EEES

En la tabla 58, se muestran las puntuaciones medias obtenidas en la encuesta a los estudiantes, sobre 49 preguntas valoradas de 0 a 3 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo), de las asignaturas implicadas en los proyectos. Así, puede comprobarse que un 60% de las puntuaciones se agrupan por debajo de los 2,01 puntos. Es decir, trasladando las puntuaciones a una escala de 0 a 10, un 40% de los estudiantes valora con más de un 6,6 las innovaciones realizadas en las asignaturas.

Tabla 58. Puntuación en la encuesta de estudiantes

| Puntuación media obtenida en la encuesta a los estudiantes sobre 49 preguntas valoradas de 0 a 3 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo) |            |                   |                      |
|---|------------|-------------------|----------------------|
|   | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| MENOR O IGUAL A 2,01  | 24         | 60,0              | 60,0                 |
| MAYOR QUE 2,01  | 16         | 40,0              | 100,0                |
| Total   | 40         | 100,0             |                      |
| Sistema   | 120        |                   |                      |
| <b>Total</b>  | <b>160</b> |                   |                      |

En la tabla 59, aparecen las puntuaciones medias obtenidas en la encuesta realizada a los profesores participantes en los proyectos, sobre 50 preguntas valoradas de 0 a 4 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo). El 60% de las puntuaciones se sitúa por debajo del 3,01. Es decir, trasladando las puntuaciones a una escala de 0 a 10, el 40% de los profesores puntúa con, al menos, un 7,5 los resultados y evolución de los proyectos desarrollados en sus asignaturas y títulos.

## Capítulo 6. Resultados

Tabla 59. Puntuación en la encuesta de los profesores

| Puntuación media obtenida en la encuesta a los profesores sobre 50 preguntas valoradas de 0 a 4 (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo) |            |                   |                      |
|--|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| MENOR O IGUAL A 3,01   | 11         | 57,9              | 57,9                 |
| MAYOR QUE 3,01   | 8          | 42,1              | 100,0                |
| Total  | 19         | 100,0             |                      |
| Perdidos Sistema   | 141        |                   |                      |
| <b>Total</b>   | <b>160</b> |                   |                      |

A continuación, se presenta la tabla 60 con los resultados correspondientes a las cantidades concedidas para el desarrollo de los proyectos. Se observa también en esta tabla que la franja con un porcentaje más alto es la correspondiente a 1.601€ a 2.400€ (38%), es decir, la mayoría de los proyectos recibieron una financiación situada en este intervalo y además, la mayoría de los que lo solicitaron. En cuanto al resto de cantidades, de una manera similar, se mantienen las proporciones en la franja de 2.401€ a 4.000€, mientras que se invierte el orden en las otras dos categorías; en esta ocasión las cantidades concedidas de la franja de 1.100€ a 1.600€ es mayor que la de >4000€. Es decir, las cantidades concedidas, en general, fueron inferiores a las solicitadas.

Tabla 60. Cantidad concedida

| Cantidad finalmente concedida para el proyecto (1.100-4.500€) |            |                   |                      |
|---|------------|-------------------|----------------------|
|   | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| 1100 A 1600€  | 42         | 26,3              | 26,3                 |
| 1601 A 2400€  | 61         | 38,1              | 64,4                 |
| 2401 A 4000€  | 27         | 16,9              | 81,3                 |
| MAYOR QUE 4000€   | 30         | 18,8              | 100,0                |
| <b>Total</b>  | <b>160</b> | <b>100,0</b>      |                      |

La tabla 61, muestra los profesores participantes en los proyectos por rama y campus. De un total de 2.556 profesores participantes en los proyectos correspondientes a

## Procesos de cambio educativo en el EEES

las tres primeras convocatorias, se observa que la rama de conocimiento en la que han participado más profesores, en conjunto en las tres convocatorias, es en la de ingeniería y arquitectura (984: 38,5%), en primer lugar, y ciencias sociales y jurídicas (869: 34%), en segundo. En la que menos profesores participaron fue en ciencias de la salud (172: 6,73%).

Si comentamos la tabla 61 por campus, se observa que el campus en el que participaron más profesores fue en el de Ciudad Real (1026: 40,14%) y en Toledo en el que menos (393: 15,38%). Con más detalle, se aprecia que respecto a la rama de Artes y Humanidades, el campus en el que participaron más profesores fue en el de Ciudad Real y el que menos en Toledo; en Ciencias, los porcentajes de participación fueron similares; en Ciencias de la Salud, el campus en que más profesores participaron fue en Toledo y Ciudad Real en el que menos; en Ciencias Sociales y Jurídicas, fue en Cuenca donde más profesores participaron y Ciudad Real en el que menos; en cuanto a Ingeniería y Arquitectura, Ciudad Real acogió el mayor número de participantes y Toledo el que menos.

Por otro lado, el 19,37% del conjunto de los directores de los proyectos eran profesorado contratado, de ellos, el grupo más numeroso era el de los asociados (13,8%). De otra parte, el 77,5% eran funcionarios, de ellos, el 31,9% titulares y 16,3% catedráticos. En 4 de cada 5 proyectos el director era funcionario.

Tabla 61. Profesores participantes en los proyectos

| Campus         | Artes y Humanidades | Ciencias            | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura | Total profesores/<br>%Campus |
|----------------|---------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Albacete       | 56 (2,19%)          | NO                  | 39 (1,53%)           | 302 (11,82%)                  | 271 (10,60%)              | 668 (26,13%)                 |
| Ciudad Real    | 93 (3,64%)          | 156 (6,10%)         | 30 (1,17%)           | 84 (3,29%)                    | 663 (25,94%)              | 1026 (40,14%)                |
| Cuenca         | 48 (1,88%)          | NO                  | 45 (1,76%)           | 376 (14,71%)                  | NO                        | 469 (18,35%)                 |
| Toledo         | 44 (1,72%)          | 134 (5,24%)         | 58 (2,27%)           | 107 (4,19%)                   | 50 (1,96%)                | 393 (15,38%)                 |
| <b>Totales</b> | <b>241 (9,43%)</b>  | <b>290 (11,35%)</b> | <b>172 (6,73%)</b>   | <b>869 (34,00%)</b>           | <b>984 (38,50%)</b>       | <b>2.556 (100,00%)</b>       |

## Capítulo 6. Resultados

En la tabla 62, se observa que el cargo académico que desempeñaban la mayor parte de los directores participantes fue el de vicedecano. Por otro lado, en varias ocasiones en el mismo proyecto participaban dos cargos académicos como director y subdirector del proyecto. Además, por rama, es en la de ciencias sociales y jurídicas donde participaba un mayor número de cargos académicos, y por campus, en Ciudad Real.

Tabla 62. Directores de proyectos con cargo académico

| Responsables académicos que participan como directores de proyectos |   |              |                      |   |                           |           |
|---|---|--------------|----------------------|---|---------------------------|-----------|
|   | Artes y Humanidades                     | Ciencias     | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas                     | Ingeniería y arquitectura | Totales   |
| Albacete  | ---                                     | ---          | ---                  | 1 decano<br>1 secretaria académica + 1 vicedecano | ---                       | 3         |
| Ciudad Real   | 1 decano<br>1 vicedecano                | 1 vicedecano | ---                  | ---   | 2 subdirectores           | 5         |
| Cuenca  | 1 vicedecano+1 director de departamento | ---          | ---                  | 1 vicedecano                                      | ---                       | 3         |
| Toledo  | ---                                     | ---          | ---                  | 1 vicedecano                                      | ---                       | 1         |
| <b>Totales</b>  | <b>4</b>                                | <b>1</b>     | <b>---</b>           | <b>5</b>  | <b>2</b>                  | <b>12</b> |

A continuación, en la tabla 63, se presenta la distribución de los títulos a los que estaban referidos los proyectos, considerando el número de títulos impartidos, agrupados por campus y ramas de conocimiento. Puede observarse que la rama que participa con proyectos en más títulos, proporcionalmente, es la de Ciencias, mientras que la que menos lo hace es la de Ciencias de la Salud. Si analizamos la tabla por campus, el mayor porcentaje de proyectos de titulación presentados, en función del número de títulos presentes en el campus, corresponde a Cuenca, con un 71,43% y el menor a Toledo con 33,33%.

Procesos de cambio educativo en el EEES

Tabla 63. Títulos participantes con proyectos, por rama y campus, en función del número de títulos impartidos

| TÍTULOS PARTICIPANTES/ TÍTULOS IMPARTIDOS |                     |                      |                      |                            |                      |
|---|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|
|   | AB                  | CR                   | CU                   | TO                         | TOTAL                |
| <b>TOTAL</b>                              | 9 de 19<br>(47,36%) | 15 de 27<br>(55,55%) | 10 de 14<br>(71,43%) | 7 de 21<br>(33,33%)        | 41 de 81<br>(50,61%) |
| <b>Artes y Humanidades</b>                | 1 de 1 (100%)       | 5 de 6 (83,33%)      | 2 de 2 (100%)        | 1 de 1 (100%)              | 9 de 10 (90%)        |
| <b>Ciencias</b>                           | X                   | 2 de 2 (100%)        | X                    | 2 de 2 (100%)              | 4 de 4 (100%)        |
| <b>Ciencias de la Salud</b>               | 1 de 3 (33,33%)     | 1 de 2 (50%)         | 1 de 1 (100%)        | 2 <sup>TO</sup> de 5 (40%) | 5 de 11<br>(45,45%)  |
| <b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>      | 4 de 9 (44,44%)     | 4 de 6 (66,67%)      | 7 de 9 (77,78%)      | 3 de 10 (30%)              | 18 de 34<br>(52,94%) |
| <b>Ingeniería y Arquitectura</b>          | 3 de 6 (50%)        | 6 de 11<br>(54,54%)  | 0 de 2 (0%)          | 1 de 3 (33,33%)            | 10 de 22<br>(45,45%) |

TO: fueron desarrollados en Toledo.

Como puede observarse en la tabla 64, los proyectos no se desarrollaron por igual en los centros y títulos, de hecho hubo centros que no participaron con ningún proyecto. A continuación, se muestra la participación de los centros y títulos con la presentación de proyectos, de la siguiente forma. Se observa que, el campus en el que más centros participan, en función del número total, es el de Cuenca (87,5%), y en el que menos en Albacete (72,72%). Se aprecia que no todos los centros participaron con el mismo número de títulos puesto que, aunque Cuenca sea el campus que participe con más proyectos y títulos, sin embargo, en Toledo participaron el 80% de sus centros pero solo el 33,33% de los títulos del campus.

Tabla 64. Proyectos desarrollados en los centros de cada campus

| Campus      | Centros participantes/<br>Total de centros | Proyectos de Título/Nº Títulos |
|-------------|--|--------------------------------|
| Albacete    | 8 de 11 (72,72%)                           | 9 de 19 (47,3%)                |
| Ciudad Real | 9 de 11 (81,81%)                           | 15 de 27 (55,55%)              |
| Cuenca      | 7 de 8 (87,5%)                             | 10 de 14 (71,43%)              |
| Toledo      | 8 de 10 (80%)                              | 7 de 21 (33,33%)               |



### 6.1.2. Matrices cruzadas.

A continuación, y con objeto de disponer de una forma más clara y comprensible la información sobre los proyectos, se utilizó un “formato visual de presentación que muestra la información sistemáticamente, de forma que puedan elaborarse conclusiones válidas y llevar a cabo las acciones necesarias” (Miles and Huberman, 1994, p.91). Esta manera de exponer la información subraya que las “probabilidades de elaborar y verificar conclusiones válidas son mayores que con un texto extenso, porque la exposición está ordenada coherentemente para permitir comparaciones cuidadosas, detección de diferencias, notar patrones o temas, ver tendencias, etc”. (Miles and Huberman, 1994, p.92). Un buen formato de presentación permite al investigador asimilar una gran cantidad de información rápidamente (Cleveland, 1985).

Así, se muestran más abajo los resultados del análisis realizado en diversas matrices cuadradas agrupadas por rama de conocimiento y por campus (ver tablas 65 y siguientes).

Si atendemos a lo recogido en la tabla 65, en conjunto, las titulaciones que más participan son la de Humanidades y las filologías.

La media de la valoración de los proyectos se sitúa entre el 6 y el 7. Por otro lado, encontramos un proyecto de titulación en cada campus (Humanidades, Geografía, Bellas Artes y Humanidades de nuevo), de al menos dos años de duración, de un curso a toda la titulación o de dos cursos (A1-A3 y A2), junto con otros proyectos de red para el desarrollo de materias, innovaciones o elaboración de materiales.

El director del proyecto de Geografía era el decano; en el de Bellas Artes los directores eran el vicedecano y el director del departamento. En 2008-09 se presentaron dos proyectos de título, en Humanidades y Bellas Artes, respectivamente.

## Procesos de cambio educativo en el EEES

Destaca la Facultad de Letras de Ciudad Real porque acoge 10 proyectos, aunque todos ellos de red. El resto de los centros acoge entre 1 y 4 proyectos pero, al menos uno de ellos, está referido al conjunto de la titulación.

El número de participantes no supera los 22 en el proyecto más numeroso. En lo que respecta al porcentaje de directores funcionarios, destacan Ciudad Real con un 50% y Toledo con un 33,3%, frente a la tónica en la que son mayoría respecto a los contratados.

En cuanto a la financiación, destaca un proyecto de red al que se le asignan los 4.500 euros solicitados. El resto de los proyectos con 4.000 o 4.500 euros de financiación estaban referidos a toda la titulación (A3). También encontramos un proyecto A3 con una financiación solicitada y concedida de 2.000 euros.

En la tabla 65 solo hay un total de tres comunicaciones a intercampus, presentadas con puntuaciones de 62, 84,5 y 91 puntos respectivamente. No se registra ninguna buena práctica.

En cuanto a las encuestas de estudiantes, destaca la valoración de la implantación de humanidades de Albacete (A3), de segundo año, con 0,58 puntos. La siguiente valoración más baja es la de humanidades de Toledo, con 1,59 (A3 de segundo año). El resto oscilaban entre 2,09 y 2,59. Todas referidas a implantaciones de toda la titulación (A3) de segundo y tercer año, un proyecto referido a un curso (A1), otro referido a dos cursos (A2) y un proyecto de red (B).

También se aprecia una tendencia a que la satisfacción de los estudiantes aumente a medida que la implantación se consolida. Por su parte, la satisfacción de los profesores era superior en todos los casos a la presentada por los estudiantes (de 2,72; 2,74; 2,84; 2,87).

### 6.1.2.1.Rama de conocimiento.

Tabla 65. Matriz cruzada: rama Artes y Humanidades

| CAMPUS      | VALORACIÓN PROYECTOS (media) | EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD (nº de proyectos)  | TIPO DE INNOVACIÓN  | CENTRO (nº de proyectos presentados)   | Nº DE PARTICIPANTES          | DIRECTOR   | FINANCIACIÓN (en euros)          | VALORACIÓN MEMORIA | VALORACIÓN INTERCAMPUS Y BUENAS PRÁCTICAS  | SATISFACCIÓN PROFESORES Y ESTUDIANTES   | PROYECTO TÍTULO DE GRADO 2008-09 |
|-------------|------------------------------|--|---|--|------------------------------|--|----------------------------------|--------------------|--|---|----------------------------------|
| ALBACETE    | 6,8                          | un proyecto de tres años desde un curso a toda la titulación y una red docente de un año                                     | un 75% de los proyectos eran diseños de títulos y un 25% innovaciones   | 4 proyectos en la Fac. Humanidades   | <11: 50%<br>17 a 24: 50%     | un 25% contratados y un 75% funcionarios           | <2400: 50%<br>>=4000: 50%        | NO                 | ninguna participación en intercampus ni buenas prácticas                                 | satisfacción estudiantes <2,01: 100%  | HUMANIDADES                      |
| CIUDAD REAL | 6,53                         | un proyecto de dos años de dos cursos, un proyecto de red de tres años, dos más de dos años y tres más de un año de duración | 16,7% de los proyectos eran diseños de títulos, un 41,7% desarrollo de materias, un 33,3% innovaciones metodológicas o informáticas y un 8,3% elaboración de materiales | 10 proyectos en Facultad de Letras y 2 entre Fac. Letras y Humanidades                   | <11: 91,7%<br>12 a 16: 8,3%  | un 50% contratados y un 50% funcionarios           | <2400: 83,4%<br>>4000: 16,7%     | NO                 | participaciones en intercampus: 0 a 63: 50%<br>>89:50%<br>No constan buenas prácticas    | satisfacción estudiantes: >2,01: 100% y satisfacción profesores: <3,01: 100%                    | NO                               |
| CUENCA      | 6,1                          | un proyecto de dos años de un curso a toda la titulación y dos proyectos de red docente de un año                            | un 40% de los proyectos eran diseños de títulos, un 20% de desarrollo de materias y un 40% de innovaciones docentes   | 2 proyectos en Fac. CC de la Educación y Humanidades<br>3 proyectos en Fac. Bellas Artes | <11: 60%<br>12a16: 40%       | un 20% contratados y un 80% funcionarios           | 1100-1600: 60%<br>1601-2400: 40% | NO                 | no hay participaciones en intercampus ni buenas prácticas                                | satisfacción de estudiantes: >2,01: 100% y satisfacción profesores: <3,01: 100%                 | GRADO EN BELLAS ARTES            |
| TOLEDO      | 6,85                         | un proyecto de tres años desde un curso a toda la titulación   | el 100% de los proyectos eran diseños de títulos  | 3 proyectos en Fac. Humanidades  | <11: 33,7%<br>17 a 24: 66,7% | un 66,7% de contratados y un 33,3% de funcionarios | <2400: 33,3%<br>2401-4000: 66,7% | NO                 | la participación en intercampus se valoró 82,5 a 89: 100%<br>No constan buenas prácticas | satisfacción de estudiantes >2,01: 50% y >2,01: 50% ; y satisfacción de profesores: <3,01: 100% | NO                               |

Procesos de cambio educativo en el EEES

Tabla 66. Matriz cruzada: rama Ciencias

| CAMPUS      | VALORACIÓN PROYECTOS (media) | EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD (nº de proyectos)  | TIPO DE INNOVACIÓN   | CENTRO (nº de proyectos presentados)   | Nº DE PARTICIPANTES                            | DIRECTOR                  | FINANCIACIÓN                 | VALORACIÓN MEMORIA | VALORACIÓN INTERCAMPUS Y BUENAS PRÁCTICAS                           | SATISFACCIÓN PROFESORES Y ESTUDIANTES  | PROYECTO TÍTULO DE GRADO 2008-09                                 |
|-------------|------------------------------|--|--|--|--|---------------------------|------------------------------|--------------------|---|--|--|
| ALBACETE    |                              |  |  |  | No existen títulos de esta rama en este campus |                           |                              |                    |   |  |  |
| CIUDAD REAL | 7,125                        | un proyecto de dos años de dos cursos, otro de tres años de un curso a toda la titulación y una red docente de tres años | el 50% de los proyectos eran de diseño de títulos y el otro 50% de innovaciones docentes | 6 proyectos en Facultad de Ciencias Químicas y 2 entre Fac. Ciencias Químicas y Medio Ambiente | 12a16: 62,5%<br>17a24: 12,5%<br>25 a 61: 25%   | el 100% eran funcionarios | <2400: 62,5%<br>>2400: 37,5% | NO                 | se identifica una buena práctica con una valoración de 4a97,5: 100% | NO   | CIENCIAS QUÍMICAS<br>CIENCIA Y<br>TECNOLOGÍA DE LOS<br>ALIMENTOS |
| CUENCA      |                              |  |  |  | No existen títulos de esta rama en este campus |                           |                              |                    |   |  |  |
| TOLEDO      | 7,467                        | dos proyectos de tres años de dos cursos a toda la titulación  | el 100% referidos a diseños de títulos   | 6 proyectos en Fac. Ciencias Ambientales   | 12a16: 16,7%<br>17a24: 50%<br>25a61:33%        | el 100% eran funcionarios | <2400: 33,3%<br>>2400: 66,7% | >8,5: 100%(1)      | 82,5 a 89: 50% (1)  | satisfacción estudiantes:<br>>2,01: 66,7% y >2,01:<br>33,3%; satisfacción<br>profesores: <3,01: 100% | NO   |

## Capítulo 6. Resultados

En la tabla 66, en conjunto, la titulación con mayor número de proyectos fue Químicas. Vemos, además, que no existen proyectos de esta rama en los campus de Albacete y Cuenca. En cuanto a la valoración de los proyectos es similar en los campus de Ciudad Real y Toledo (7,12 y 7,47).

Destacan los proyectos de titulación de tres años de Química, Ciencias ambientales y Ciencias Químicas, todos ellos con evolución de dos cursos a toda la titulación (A2-A3), y el de dos años en Tecnología de los alimentos de dos cursos (A2). Los centros que más proyectos acogieron fueron la Facultad de Ciencias Químicas, en Ciudad Real, con 6, y la Facultad de Ciencias Ambientales, en Toledo, también con 6.

En la tabla 66, el mayor número de profesores implicados fue de 37 en el A3 de tercer año de Químicas. El director del proyecto era la vicedecana del centro. Además, en los dos campus, los directores fueron todos funcionarios. En cuanto a la financiación, destacan 3 proyectos de red docente con 2.500 euros.

En conjunto, se presentaron varias comunicaciones en seis intercampus. Uno de ellos resultó buena práctica. Se identifica una tendencia en la mejora de la satisfacción de los estudiantes el tercer año de implantación respecto al segundo. Asimismo, la satisfacción de los profesores fue superior a la de los estudiantes (3).

Se presentaron a la convocatoria de 2008-09 dos proyectos de título Ciencias Químicas y Ciencia y Tecnología de los Alimentos, ambos en Ciudad Real.

Procesos de cambio educativo en el EEES

Tabla 67. Matriz cruzada: rama Ciencias de la Salud

| CAMPUS      | VALORACIÓN PROYECTOS (media) | EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD (nº de proyectos)   | TIPO DE INNOVACIÓN   | CENTRO (nº de proyectos presentados)        | Nº DE PARTICIPANTES        | DIRECTOR                  | FINANCIACIÓN                        | VALORACIÓN MEMORIA             | VALORACIÓN INTERCAMPUS Y BUENAS PRÁCTICAS   | SATISFACCIÓN PROFESORES Y ESTUDIANTES  | PROYECTO TÍTULO DE GRADO 2008-09 |
|-------------|------------------------------|---|--|---|----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---|--|----------------------------------|
| ALBACETE    | 8,35                         | un proyecto de dos años de dos cursos a toda la titulación y otro de red de un año                        | el 66,7% de los proyectos eran diseños de desarrollo de materias                         | 2 proyectos en EU Enfermería                | 7a11:33,3%<br>12a16: 66,7% | el 100% eran funcionarios | <2400: 66,6%<br>>2400: 66,7%        | NO                             | hay una participación al intercampus valorada de 0a63: 100%   | no hay encuestas de profesores ni estudiantes  | ENFERMERÍA                       |
| CIUDAD REAL | 7,45                         | un proyecto de un año de un curso y otro de dos años de red.  | el 67,7% eran proyectos de desarrollo de asignaturas y el 33,3% de innovaciones docentes | 3 proyectos en EU Enfermería                | 7a11: 100%                 | el 100% eran funcionarios | 1100-1600:55,6%<br>1601-2400: 44,4% | NO                             | hay dos participaciones al intercampus valoradas de 0a63: 100%;   | satisfacción de estudiantes: >2,01: 50% y >2,01: 50%;<br>satisfacción de profesores: <3,01: 50% y >3,01: 50% | NO                               |
| CUENCA      | 6,1                          | un proyecto de tres años de un curso a toda la titulación   | el 100% de los proyectos eran diseños de títulos   | 3 proyectos en EU Enfermería y Fisioterapia | 7a11:33,3%<br>17a24:66,7%  | el 100% eran funcionarios | <2400: 55%<br>>2400: 45%            | 7,1a8,5:100% (1)               | las valoraciones de las participaciones en intercampus: 82,5 a89: 66,7% y >89: 33,3%; de ellas 3 buenas prácticas valoradas de 4a97,5: 33,3% y de 98a109: 66,7% | satisfacción estudiantes>2,01: 100%; y satisfacción profesores: >3,01: 100%                                  | ENFERMERÍA                       |
| TOLEDO      | 5,64                         | un proyecto de tres años, de un curso a dos, otro de un año de dos cursos y uno más de un año de un curso | el 60% de los proyectos eran diseños de títulos y el 40% eran innovaciones docentes      | 5 proyectos en EU Enfermería y Fisioterapia | 7a11:40%<br>12a16:60%      | el 100% eran funcionarios | <2400: 77,8%<br>>2400: 22,2%        | 0a7: 50%(1)<br>7,1a8,5: 50%(1) | las participaciones en intercampus son valoradas de 82,5 a 89: 50% y de >89: 50%  | no hay encuestas de profesores ni estudiantes  | NO                               |

## Capítulo 6. Resultados

En la tabla 67, la valoración media de los proyectos es muy diferente atendiendo al campus en que se han desarrollado los proyectos. Destacan los valores 8,35, el más alto, del campus de Albacete y el de 5,64, el más bajo, obtenido en Toledo.

Existe un proyecto de titulación en cada campus aunque algunos de ellos son incipientes en este tercer año de la convocatoria. Concretamente, el proyecto de un año en primer curso de Enfermería en Ciudad Real (A1), y los dos proyectos en Fisioterapia de Toledo, referidos a dos cursos y a uno, respectivamente. El proyecto de más recorrido y amplitud se corresponde con el de Cuenca que en su tercer año de implantación es valorado con 2,33 por los estudiantes y con 3,16 por los profesores.

Hay otros dos proyectos con encuestas, ambos de Ciudad Real, el segundo año de una red docente (1,93 estudiantes y 2,93 profesores) y el primer año de un proyecto referido a dos cursos (2,09 estudiantes y 3,3 profesores).

Se aprecia que la satisfacción de los profesores es superior a la de los estudiantes en todos los campus.

Asimismo, vemos que la titulación que participa en todos los campus es la de Enfermería y solo la de Fisioterapia, además, en Toledo. Se aprecia también, en esta rama, que en todos los campus el 100% de los directores eran funcionarios.

En cuanto a los intercampus, de las comunicaciones con las que esta rama participa, dos de ellas, el primer y tercer año de implantación de enfermería de Cuenca, son consideradas como buena práctica.

Finalmente, se presentan dos títulos de Enfermería a la convocatoria de 2008-09, en Albacete y Cuenca.

Procesos de cambio educativo en el EEES

Tabla 68. Matriz Cuadrada: rama Ciencias Sociales y Jurídicas

| CAMPUS      | VALORACIÓN PROYECTOS (media) | EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD (nº de proyectos)  | TIPO DE INNOVACIÓN  | CENTRO (nº de proyectos presentados)  | Nº DE PARTICIPANTES                       | DIRECTOR   | FINANCIACIÓN                         | VALORACIÓN MEMORIA              | VALORACIÓN INTERCAMPUS Y BUENAS PRÁCTICAS  | SATISFACCIÓN PROFESORES Y ESTUDIANTES  | PROYECTO TÍTULO DE GRADO 2008-09   |
|-------------|------------------------------|--|---|---|---|--|--------------------------------------|---------------------------------|--|--|--|
| ALBACETE    | 6,94                         | tres proyectos de tres años de un curso a toda la titulación, dos proyectos de red de tres años,                                 | el 37% de los proyectos eran diseños de títulos, el 37% de desarrollo de materias, 18,5% de innovaciones docentes y 7,4% de elaboración de materiales | 3 proyectos de EU Magisterio y EU Magisterio y CC del Deporte, 10 en Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, cuatro entre Fac. Económicas y Fac. Ciencias Sociales y Jurídicas, cinco en Fac. de Derecho | <11: 62,9%<br>12a24:18,5%<br>25a61: 18,5% | el 22,2% eran contratados y el 77,8% eran funcionarios | <2400: 66,6%<br>>2400: 33,3%         | 0a7: 66,7% (2)<br>>8,5: 50% (2) | las participaciones en los intercambios se valoraron de 0a63: 11,1%, de 63,5a82: 22,2% , de 82,5a89: 44,4% y de >89:22,2%; de ellos una buena práctica que se valoró de 4 a 97,5: 100% | satisfacción de estudiantes:<br><2,01: 83,3% y >2,01: 16,7%;<br>satisfacción de profesores:<br><3,01: 50% y >3,01: 50% | DERECHO ECONOMÍA ADE GRADO DE MAESTRO EN ED. INFANTIL GRADO DE MAESTRO EN ED. PRIMARIA |
| CIUDAD REAL | 5,867                        | un proyecto de dos años de un curso, dos redes docentes de dos años y tres más de un año, tres más de dos años y cinco de un año | el 22,2% de los proyectos eran diseños de títulos, el 55,6% de desarrollo de materias y el 22,2% innovaciones docentes                                | un proyecto en EU Magisterio y cinco en Fac. Ciencias Sociales  | <11: 77,7%<br>12a24: 22,2%                | el 100% eran funcionarios                              | 1100-1600: 55,6%<br>1601-2400: 44,4% | 0a7: 100% (1)                   | las participaciones en intercambios se valoraron de 0 a 63: 100%; de ellas una buena práctica se valoró de 4a97,5: 100% (1)  | no hay encuestas de profesores ni estudiantes  | NO   |

(continúa)



Capítulo 6. Resultados

Tabla 69. Matriz Cuadrada: rama Ciencias Sociales y Jurídicas (continuación)

| CAMPUS | VALORACIÓN PROYECTOS (media) | EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD (nº de proyectos)   | TIPO DE INNOVACIÓN  | CENTRO (nº de proyectos presentados)  | Nº DE PARTICIPANTES               | DIRECTOR  | FINANCIACIÓN                 | VALORACIÓN MEMORIA                           | VALORACIÓN INTERCAMPUS Y BUENAS PRÁCTICAS  | SATISFACCIÓN PROFESORES Y ESTUDIANTES   | PROYECTO TÍTULO DE GRADO 2008-09  |
|--------|------------------------------|---|---|---|-----------------------------------|---|------------------------------|--|--|---|---|
| CUENCA | 7,33                         | un proyecto de tres años de un curso a toda la titulación, tres proyectos de tres años de dos cursos a toda la titulación, un proyecto de dos años de un curso a dos, un proyecto de un año de dos cursos, un proyecto de red dos años y otro más de un año | el 45% de los proyectos eran diseños de títulos, el 10% innovaciones docentes y el 45% elaboración de materiales  | 4 proyectos en EU Magisterio y 5 en EU Trab. Social, uno en Fac. Ciencias de la Educación y Humanidades, nueve en Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca | <11: 12a24:45% 25a61: 25%         | 30% el 57,9% eran contratados y el 42,1% funcionarios | <2400:55% >2400:45%          | 0a7: 20% (1) 7,1 a 8,5: 60%(3) >8,5: 20% (1) | las participaciones en intercampus se valoraron de 4 a 97,5: 78,62% y de 98a109,5: 21,74%. Se identifica el mayor número de buenas prácticas (10) de 4 a 97,5: 50% y de 98a109,5: 50%. | satisfacción de estudiantes: >2,01: 57,1% y >2,01: 42,9%; satisfacción de profesores: <3,01: 25% y >3,01: 75% | GRADO EN MAESTRO EN ED. INFANTIL GRADO EN MAESTRO EN ED. PRIMARIA DERECHO ADE RELACIONES LABORALES TRABAJO SOCIAL |
| TOLEDO | 5,973                        | un proyecto de un año de toda la titulación, una red de tres años, dos proyectos de red de dos años, y dos más de un año  | el 11,1% de los proyectos eran diseños de títulos, el 33,3% eran desarrollos de materias, el 44,4% innovaciones docentes y el 11,1% elaboración de materiales | un proyecto en Fac. Ciencias del Deporte y ocho en Fac. Ciencias Sociales y Jurídicas   | <11:66,6% 12a16:22,2% 25a61:11,1% | el 20% eran contratados y el 80% funcionarios         | <2400: 77,8% NO >2400: 22,2% |  | las participaciones en intercampus se valoraron de 63,5 a 82: 100% . No hay buenas prácticas   | satisfacción de estudiantes: >2,01: 100%  | NO  |

En las tablas 68 y 69, se observa que la media de la valoración de los proyectos es inferior a 6 puntos en los campus de Ciudad Real y Toledo, mientras que es cercana a 7 en Albacete y Cuenca. La media más alta la presenta Cuenca (7,33).

Se identifican proyectos de titulación de dos y tres años en Albacete (Magisterio, ADE y Económicas), Ciudad Real (Derecho), Cuenca (Psicopedagogía, Trabajo Social, Magisterio, ADE, Derecho y Relaciones Laborales) y en Toledo (Derecho). Vemos que el proyecto de menor alcance es el correspondiente al campus de Ciudad Real, puesto que solo está referido a un curso. El campus con más proyectos de titulación es el de Cuenca.

En Albacete es donde encontramos un mayor número de centros implicados, destacando la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales con 10 proyectos.

En Cuenca encontramos un centro que participa con 9 proyectos (Facultad de Ciencias Sociales) y en Toledo es la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas la que participa con 8 proyectos.

Los proyectos que implicaron al mayor número de profesores son los relativos a Magisterio en Cuenca, ya que estaba referido a las 6 especialidades existentes.

Por otro lado, se asigna un presupuesto de 4.500 euros a diferentes proyectos A3 y A2, excepto a dos proyectos B, Económicas de Albacete y Ciencias del Deporte, en este último caso, no pidió esta cantidad sino 1.200 euros.

Aunque se observa que los directores de proyecto eran tanto funcionarios como contratados, el mayor porcentaje de directores se corresponde con los funcionarios en todos los campus, salvo en el de Cuenca donde es mayor la participación de contratados, de hecho, la directora del proyecto de Magisterio era una asociada.

Tanto en Albacete como en Cuenca varios proyectos tienen como director/a a asociados y /o a ayudantes LOU. Mientras que en Albacete estos directores solo participan en proyectos

## Capítulo 6. Resultados

de docente (B); los directores de los proyectos de Cuenca, además, dirigen proyectos de titulación en algunos casos (Magisterio, Derecho y ADE). Sin embargo, en Ciudad Real y Toledo todos los directores son funcionarios. Puede comentarse también que en Derecho de Cuenca y en Ciencias del Deporte de Toledo, los directores eran también los vicedecanos. En el caso de Económicas de Albacete, el director era el decano y en ADE de Albacete los directores eran la secretaria académica y el vicedecano.

En Albacete, se recogen 9 participaciones en intercampus, con puntuaciones entre 53 y 91, solo esta última es considerada buena práctica, el segundo año de implantación de Económicas a toda la titulación (A3). Mientras que, en Ciudad Real, aparecen dos participaciones en intercampus, uno de ellas buena práctica (proyecto de red de segundo año de Magisterio). Asimismo, en Cuenca, se observan 11 participaciones en intercampus, con puntuaciones entre 73 y 103; 10 de ellas buenas prácticas. Destacan por su alta puntuación la implantaciones de primer y tercer año de Magisterio (A1 y A3) en distintas especialidades (103), y las implantaciones de segundo y tercer año (A2 y A3) de Relaciones Laborales (109,5). Por otro lado, en Toledo, solo se registra una participación en intercampus, que no se consideró buena práctica.

En cuanto a los resultados de satisfacción de estudiantes, las encuestas en Albacete corresponden a segundo año de implantación de todo el título en Economía, ADE (1,41 y 1,63) y el tercero en Magisterio (1,72), además se dispone de encuestas en tres proyectos de red de Magisterio (tercer año 2,3; Económicas y ADE, segundo año 1,41 y 1,4). Respecto a la satisfacción de los profesores, vemos que es superior a la de los estudiantes en todos los casos (proyecto de red de Económicas 2,93; toda la titulación de tercer año de Económicas semipresencial, 2,94; A3 tercer año de Económicas, 3,16; y tercer año de ADE, 3,02).

En la tabla 68, se observa que en el campus de Ciudad Real, no se dispone de encuestas de profesores ni de estudiantes.

## Procesos de cambio educativo en el EEES

En Cuenca, en la implantación de tercer año de Magisterio, 2,22 estudiantes y 3,12 profesores; en la implantación de segundo año de ADE, 1,41 y de tercero 1,85 y de profesores 2,7; en Relaciones Laborales, implantación de segundo año 1,49 y de tercero 2,01 y profesores 3,13; en Derecho, implantación de segundo año 2,06 y de tercero 2,25 y profesores 3,1. Vemos que la satisfacción de los profesores, es superior a la de los estudiantes en todos los casos.

Aunque se identifica que, en general, la satisfacción de los estudiantes es superior en las sucesivas implantaciones de la innovación, en Toledo, se dispone de encuestas en un proyecto de red de segundo año de implantación, en Derecho, con 1,47; y un proyecto A3 de segundo año en Derecho, con 1,47.

Por otro lado, se presentaron a la convocatoria de 2008-09 todos los títulos de Albacete y Cuenca que habían estado referidos a toda la titulación o a dos cursos, con al menos dos años de duración, excepto en el caso de Derecho de Albacete, que no había sido previamente un proyecto de red. Toledo no presentó ningún título.

Tabla 70. Matriz cuadrada: rama Ingeniería y Arquitectura

| CAMPUS      | VALORACIÓN PROYECTOS (media) | EVOLUCIÓN DE LA MODALIDAD (nº de proyectos)   | TIPO DE INNOVACIÓN   | CENTRO (nº de proyectos presentados)  | Nº DE PARTICIPANTES                            | DIRECTOR  | FINANCIACIÓN (en euros)  | VALORACIÓN MEMORIA          | VALORACIÓN INTERCAMPUS Y BUENAS PRÁCTICAS  | SATISFACCIÓN PROFESORES Y ESTUDIANTES  | PROYECTO TÍTULO DE GRADO 2008-09   |
|-------------|------------------------------|---|--|---|--|---|--|-----------------------------|--|--|--|
| ALBACETE    | 6,9                          | un proyecto de un año de dos cursos, dos proyectos de tres años de un curso a toda la titulación, cuatro proyectos de red de dos años y uno más de un año   | el 43,8% de los proyectos eran diseños de desarrollo de asignaturas y el 18,8% eran innovaciones docentes        | un proyecto en ETS Agrónomos y 15 en EPSA   | <11:37,6%<br>12a24:43,8%<br>25a61: 18,8%       | el 12,5% eran contratados y el 87,5% funcionarios | <2400: 62,5%<br>>2400: 37,6%                                     | 0a7:50% (1)<br>7,1a8,5: 50% | las participaciones en intercampus se valoraron de 0 a 63: 14,28%, de 63,5a82: 42,86% y de >89: 42,86% ; de ellos tres buenas prácticas: 4 a 97,5: 33,33% y 98 a 109: 66,67% | satisfacción de estudiantes: <2,01: 100% (3)   | INGENIERÍA TÉCNICA INDUSTRIAL EN ELECTRÓNICA INDUSTRIAL INGENIERÍA INFORMÁTICA   |
| CIUDAD REAL | 7,136                        | un proyecto de un año de un curso, otro de tres años de dos cursos, cuatro proyectos de tres años de un curso a toda la titulación, dos proyectos de tres años de red a toda la titulación, dos proyectos de red, uno de dos años y otro de uno | el 72% de los proyectos eran diseños de títulos, el 16% innovaciones docentes y el 12% elaboración de materiales | 11 proyectos en Escuela de Ingeniería Técnica de Agrónomos, tres en EP Almadén, uno en ETS Informática, 4 en ETSI Caminos, Canales y Puertos, 6 en Fac. CC Químicas | <11:4%<br>12a24:48%<br>25a61:48%               | el 16% eran contratados y el 84% funcionarios     | 1100-1600: 24%<br>1601-2400: 28%<br>2401-4000: 24%<br>>4000: 24% | NO                          | las participaciones en intercampus se valoraron de 0a63: 44,44%, de 63,5a82: 44,44% y >89: 11,11%; de ellos una buena práctica se valoró de 4 a 97,5: 100%                   | satisfacción de estudiantes: <2,0: 55,56% y >2,01: 44,44% ; y satisfacción de profesores: <3,0: 66,7% y >3.01: 33,3% | INGENIERO DE CAMINOS, CANALES Y PUERTOS INGENIERO TÉCNICO AGRICOLA INGENIERO QUÍMICO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL GRADO EN INGENIERÍA DE MINAS |
| CUENCA      |                              |   |  |   | No existen títulos de esta rama en este campus |   |  |                             |  |  |  |
| TOLEDO      | 7,725                        | un proyecto de dos años de un curso a toda la titulación  | el 100% de los proyectos eran diseños de títulos   | 2 proyectos en EU IT Informática  | 1a6: 50%<br>25a61: 50%                         | el 100% eran funcionarios                         | 1601-2400: 50%<br>2401-4000: 50%                                 | NO                          | no hay participaciones a intercampus ni buenas prácticas   | no hay encuestas de estudiantes ni profesores  | NO   |

## Proceso de cambio en el EEES

En la tabla 70, el campus de Cuenca no cuenta con proyectos de esta rama.

En cuanto a la media de valoración de los proyectos, se encuentran entre 6,9 y 7,7 en el resto de campus. Asimismo, aparecen un total de 9 proyectos de toda la titulación de dos o tres años, además de dos proyectos de titulación de un año referidos a un curso o dos (A1 y A2); los más numerosos se adscriben al campus de Ciudad Real y Albacete.

Vemos que el proyecto referido a dos cursos (A2) de Ingeniería Química, no evoluciona durante los tres años, mientras que Caminos e Ingeniería Química evolucionan de red a toda la titulación (B a A3). Llama la atención la existencia de los dos proyectos de titulación simultáneos, y por el mismo periodo de tiempo, que correspondían al primer y segundo ciclo de la titulación.

Los proyectos se agrupan mayoritariamente en dos centros, Escuela Politécnica Superior de Albacete (EPSA) y Escuela de Ingeniería Técnica de Agrónomos de Ciudad Real, con 12 y 11 proyectos respectivamente, el resto acogen entre 1 y 6 proyectos. Llama la atención que mientras la Escuela de Agrónomos de Albacete acoge 1 proyecto, la de Ciudad Real acoge 11.

La mayoría de los directores participantes son funcionarios (más del 84% en cualquiera de los campus). En cuanto a cargos desempeñados por el director, en Minas e Industriales, el director del proyecto era el subdirector del centro, igual que ocurría en los proyectos de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Agrónomos (EUITA) de Ciudad Real.

Respecto a las encuestas de estudiantes y profesores, el proyecto de toda la titulación de minas e industriales de Ciudad Real, de segundo y tercer año, obtuvo respectivamente una valoración de los estudiantes de 1,34 y 2,14; el proyecto de toda la titulación, de segundo año, de la EPSA obtuvo 1,43; y las implantaciones de la EUITA,

## Capítulo 6.Resultados

de segundo y tercer año respectivamente, obtuvieron en la encuestas de estudiantes de la especialidad de hortofruticultura 1,4 y 2,28 y 2,74 en las de profesores; en la de explotaciones agropecuarias 1,4 y 2,22 y 3,02 en las de profesores; y en las de industrias agrarias 1,61 y 2,25 y 2,69 en las de profesores. En el proyecto de toda la titulación, de segundo año de Ingeniería Informática, los estudiantes lo valoraron con 1,44. Dos proyectos de red, uno de segundo año de la EUITA y otro de Ingeniería Informática, obtuvieron, respectivamente, 1,4 y 1,33 en las encuestas de estudiantes.

Se observa una tendencia general a obtener, en las encuestas de satisfacción de los estudiantes, mejores resultados en las sucesivas implantaciones. Es probable que se vayan estableciendo mejoras a medida que se consolida/desarrolla el proceso. En cuanto a la satisfacción de los profesores, es mayor que la de los estudiantes en todos los casos.

En cuanto a la financiación, llama la atención un proyecto de red de Ingeniería Informática al que se le concede 4.500 euros, lo solicitado. También llama la atención que todos los proyectos referidos a un curso, y particularmente el referido a dos cursos de Caminos, Canales y Puertos, fueron financiados con 1.800 euros, aunque es lo que solicitaron.

En general, cuanto mayor alcance tiene la implantación la financiación es mayor, aunque suele estar en función de la cantidad solicitada por el director del proyecto.

Con respecto a los intercampus, se encuentran evidencias de 15 comunicaciones y/o pósters en intercampus, con puntuaciones entre 47 y 120 puntos. De todas ellas, 5 son valoradas como buenas prácticas con puntuaciones entre 4 (proyecto de red de Ingeniería Química) y 104,5 puntos (años uno y tres de Ingeniería Informática) (de un curso a toda la titulación: A1-A3).

Se presentan a la convocatoria 2008-09 todos los proyectos de título que habiendo participado en convocatorias anteriores estaban referidos a toda la titulación, con una duración de tres años.

#### **6.1.2.2.Campus.**

Si prestamos atención al análisis por campus, se aprecian unos ciertos “perfiles” relacionados con el resultado obtenido al analizar las dimensiones de las matrices cuadradas, junto con alguna otra dimensión (centros participantes, proyectos por campus, proyectos de título, cargo de los directores de proyecto, modalidad de proyectos por centro).

Los citados perfiles aparecen en la tabla 71 que se muestra a continuación. Así, llama la atención el perfil del campus de **Toledo**, dado que destaca en la mayoría de las dimensiones analizadas por estar por debajo del resto de campus. De los trece aspectos considerados, está por debajo en ocho de ellos.

Cada uno de los otros tres campus destaca en, al menos, cuatro aspectos por encima con respecto a todos los demás. Mientras que Cuenca no cuenta con ningún aspecto por debajo del resto, Albacete cuenta con tres de estos aspectos; sorprende que sea el campus en el que peores resultados de satisfacción de estudiantes aparecen y, simultáneamente, muestre la segunda tasa de satisfacción más alta entre los profesores.

En el campus de Ciudad Real el aspecto que queda por debajo es la proporción de proyectos de título en tres de las cinco ramas de conocimiento.



## Capítulo 6.Resultados

Tabla 71. Perfiles de campus

| Aspectos a comparar                             |               | AB  | CR   | CU   | TO  |
|---|---------------|---|--|--|---|
| Nº centros participantes/total centros          |               | 8/11  | 9/11   | 6/8  | 8/10  |
| Centros con mayor número de proyectos           |               | EPSA-15;<br>FCCEE-10  | EUITA-11;<br>F. Letras-10  | FCSS-9;<br>EU MG-4;<br>EU TSOCIAL-5  | FCCSSJJ-8;<br>FCCAA-6;<br>EU Enf y Físio-5  |
| Nº proyectos por campus                         |               | 50  | 57   | 28   | 25  |
| Nº de títulos participantes/títulos             |               | 9/19  | 15/27  | 10/14  | 7/21  |
| Nº proyectos de título+ nº proyectos de red     |               | 9+17  | 12+15  | 8+6  | 7+4   |
| Nº proyectos de título (A) y red (B) por centro |               | 2 centros solo A (IyA+CCSSJJ(MG))<br>2 centros 1A+ 1B (AyH+CSALUD)<br>1 centro 2A +5B (IyA)<br>1 centro 3 B (CCSSJJ)<br>1 centro 3A+5B (CCSSJJ) | 2 centros solo A (IyA)<br>3 centros 1A+1B (IYA+CCSALUD)<br>1 centro solo 1B (MG)<br>1 centro 1A+6B (AyH)<br>1 centro 2A+1B (CC)<br>1 centro 1A+4B (CCSSJJ) | 2 centros solo A (CCSSJJ+CSALUD)<br>1 centros 1A+1B (MG+AyH)<br>2 centros 1A+2B (AyH+CCSSJJ) | 4 centros solo A (AyH+IyA+CCSALUD+CC)<br>1 centro solo 1 B (CCSSJJ)<br>1 centro 1 A+3B (CCSSJJ) |
| Nº proyectos implicados                         | 08-09/títulos | 8/9   | 7/15   | 7/9  | NO  |
| Tipos de innovación                             |               | CCSSJJ: 37% Título y 37% Materias<br>Resto: mayoría títulos   | AyH: 41,7% Materias y 33% Innovación docente;<br>CC: 50% Título y 50% Materias;<br>CCSSJJ: 55,6% Materias y 22% Título<br>Resto: mayoría títulos           | AyH: 40% Título y 40% Innovación docente<br>Resto: mayoría títulos                           | CCSSJJ: 44% Innovación docente y 33% Materia<br>Resto: mayoría títulos                          |
| Valoración proyecto (campus y rama)             |               | Campus: 7,25<br>CCSALUD: 8,35   | Campus: 6,8<br>CCSSJJ:5,87   | Campus: 6,51<br>CCSSJJ: 7,33   | Campus: 6,7<br>CCSALUD:5,64   |
| Participantes (grupos más numerosos)            |               | De 33 a 36  | De 32 a 55   | 31 a 61  | De 33 a 40  |
| Funcionarios                                    |               | mayoría funcionarios  | mayoría funcionarios;<br>AyH: 50%  | mayoría funcionarios;<br>CCSSJJ:42,1%  | mayoría funcionarios;<br>AyH: 33,3%   |
| Cargo directores                                |               | 1decano;<br>secretaria académica+vicedecano   | subdtor;<br>subdtor;<br>vicedecano;<br>decano<br>vicedecano  | dtor dpto+vicedecano;<br>vicedecano  | vicedecano  |
| Nº intercampus/buenas prácticas                 |               | 17/4  | 15/3   | 14/11  | 5/0   |
| Satisfacción estudiantes y profesores           |               | Satisfacción Estudiantes más baja (HH: 0,58)<br>Resto <2; salvo B en Mg (2,35)<br>Satisfacción profesores 2,93-3,16                             | Satisfacción estudiantes de 1,34 a 2,38<br>Satisfacción profesores de 2,69 a 3,3   | Satisfacción estudiantes entre 1,4 y 2,36<br>Satisfacción profesores de 2,7 a 3,16           | Satisfacción estudiantes de 1,47 a 2,57<br>Satisfacción profesores 2,74 a 3,01                  |

Nota: Se han coloreado en rojo los aspectos que quedan por debajo en todos los campus y, en verde, aquellos que quedan por encima en todos ellos.

HH: Humanidades; Mg: Magisterio

A la vista de estos resultados, podríamos decir que *Toledo* es un campus de “perfil bajo”. Es el campus con menos proyectos en el conjunto del campus y con menos proyectos de título y de red participantes. No presentó ningún proyecto en la convocatoria 2008-09. Además, la mayoría de los profesores participantes en la rama de Artes y Humanidades fueron contratados. En cuanto a la valoración de los proyectos, la

rama de Ciencias de la Salud tuvo la media más baja por rama y campus. Solo participó un vicedecano en un proyecto de red en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Destaca que es el campus en el que más centros presentaron proyectos solo de titulación (4) sin acompañarlos de ningún proyecto de red docente.

En cuanto al perfil de *Cuenca*, sobresale en varios aspectos, entre ellos el número de proyectos de título, los grupos más numerosos de profesores participantes y el número de buenas prácticas. Además, se observa que en tres de los centros se presentaron uno o dos proyectos de título junto con uno o dos proyectos de red.

El campus de *Albacete*, destaca por ser aquel en que es menor la proporción de centros participantes, aunque es en el que aparecen dos de los centros con mayor número de proyectos, uno de ellos es el que recoge el mayor número de proyectos de la universidad. Además vemos que aparecen tres centros con proyectos solo de titulación, un centro con solo tres proyectos de red docente (B), y el centro con más proyectos de titulación (A) y de red docente de la universidad.

Destaca por ser el campus con mejor valoración media de los proyectos y la rama de ciencias de la salud presenta la mejor media de todos los campus y ramas y el campus con más proyectos de título presentados en 2008-09.

En cuanto al campus de *Ciudad Real*, destaca por la proporción de centros participantes, la mayor de todas, el número de proyectos por campus, el número de títulos participantes, así como el campus con mayor combinación de proyectos de título y de red, y el mayor número de responsables académicos participantes. También destaca por ser el campus con una menor proporción de proyectos de título en tres de las ramas de conocimiento.

Destaca también que es donde aparece el centro con mayor número de proyectos de red docente (6) junto con un proyecto de titulación.

Se observa que en la rama de Artes y Humanidades solo se presentan proyectos de título donde la mayoría del profesorado es funcionario.

### ***6.1.2.3.Grado de formalización y centralización del centro.***

Si atendemos, por un lado, a que según diversos autores (p.e. Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982), las características organizacionales que facilitan la iniciación y la implementación de la innovación son diferentes; y, por otro, a Duncan (1976), que sugirió que una alta complejidad estructural, una baja formalización y una baja centralización facilitaban la iniciación de innovaciones pero que las organizaciones con estructuras formalizadas y centralizadas implementaban más innovaciones; cabe inferir que en aquellos centros en que haya más proyectos de red docente (B) habrá alta complejidad estructural, baja formalización y baja centralización, y donde haya más proyectos de titulación (A) habrá estructuras formalizadas y centralizadas.

Según este planteamiento, hemos considerado que los proyectos de red (B) suponen iniciación a la innovación y los de título (A), especialmente los que implican al conjunto de la titulación, suponen la implantación de la innovación. Es decir, que aquellos centros cuyos proyectos sean todos A resultarán organizaciones con estructuras más formalizadas y centralizadas, aquellos con uno o varios proyectos A y alguno B, organizaciones con estructuras con formalización y centralización media alta; aquellos con uno o varios proyectos A y varios proyectos B ( $\geq 3$ ), centros con estructuras con formalización y centralización media baja y, aquellos centros que solo presentan proyectos B, tendrían estructuras con formalización y centralización baja.

Por otro lado, pensamos que dado el carácter de las ramas de Ingeniería y Ciencias de la Salud, más acostumbradas a asumir cambios rápidos e innovaciones en las propias ramas de conocimiento, encontraremos más implantaciones, es decir más

Proceso de cambio en el EEES

proyectos de titulación (A), en estas ramas que en el resto, en las que habrá más iniciación de innovaciones.

En la tabla 72, se recoge el grado de formalización y centralización encontrado en los centros participantes. En ella, encontramos que, en el campus de *Toledo*, el mayor número de centros con formalización y centralización altas, procedentes de las ramas Artes y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud y Ciencias, mientras que encontramos dos centros con baja o media baja formalización y centralización en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Tabla 72. Grado de formalización y centralización de los centros

| Formalización y centralización |                       |                   |                      |               |
|--------------------------------|-----------------------|-------------------|----------------------|---------------|
| Campus                         | Alta                  | Media alta        | Media baja           | Baja          |
| Albacete                       | IyA                   |                   | IyA (INF-IND)        |               |
|                                |                       | AyH               |                      |               |
|                                |                       | CCSALUD           |                      |               |
|                                | CCSSJJ (MG)           |                   | CCSSJJ (ADE y ECO)   | CCSSJJ (DCHO) |
| Ciudad Real                    | IyA (1 A1)            | IyA               |                      |               |
|                                |                       |                   | AyH (Fac. HH)        |               |
|                                |                       | CCSALUD           |                      |               |
|                                |                       | CC                |                      |               |
|                                |                       |                   | CCSSJJ(Eco,Dcho,ADE) | CCSSJJ(MG)    |
| Cuenca                         |                       | AyH (BBAA)        |                      |               |
|                                | CCSALUD               |                   |                      |               |
|                                | CCSSJJ(ADE,Dcho, RRL) | CCSSJJ(Mg y Tsoc) |                      |               |
|                                |                       |                   |                      |               |
| Toledo                         | IyA                   |                   |                      |               |
|                                | AyH                   |                   |                      |               |
|                                | CSAL                  |                   |                      |               |
|                                | CC                    |                   |                      |               |
|                                |                       |                   | CCSSJJ(Dcho,ADE)     | CCSSJJ(CCDD)  |

Nota: AyH: Artes y Humanidades; CC: Ciencias; CCSALUD: Ciencias de la Salud; CCSSJJ: Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA: Ingeniería y Arquitectura.

## Capítulo 6.Resultados

En el campus de *Cuenca*, encontramos dos centros con alta formalización y centralización (Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud) y tres más con formalización y centralización media alta (Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).

En *Ciudad Real*, 2 centros Ingeniería y Arquitectura con alta formalización y centralización, 4 centros (Ingeniería y Arquitectura, Ciencias, Ciencias de la Salud) con formalización y centralización media alta, 2 centros (Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) con formalización media baja y un centro con formalización baja (Ciencias Sociales y Jurídicas).

*Albacete*, 3 centros con alta formalización y centralización (Ingeniería y Arquitectura con Ciencias Sociales y Jurídicas (Magisterio)), 2 centros con formalización media alta (Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud), 2 proyectos con formalización media baja (Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas) y uno con formalización baja.

De igual modo, se aprecian diferentes perfiles en función de la rama y el campus.

### *Rama.*

En la tabla 72, puede observarse, concretamente en las casillas de *formalización baja* solo encontramos centros de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en tres de los campus; en la de *formalización media baja*, también encontramos la rama de Ciencias Sociales en tres de los campus, además de un centro de ingeniería y uno de Artes y Humanidades.

## Proceso de cambio en el EEES

En cuanto a las casillas de *formalización media alta*, encontramos la rama de salud en dos de ellas, igual que la rama de Artes y Humanidades y, en un caso, un centro de Magisterio, uno de Ciencias y dos de Ingeniería y Arquitectura.

En las casillas de *formalización alta*, encontramos la rama de Ingeniería y Arquitectura en tres de los cuatro campus, ciencias sociales en dos de ellos, igual que en Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales, y en un caso Ciencias y Artes y Humanidades.

### *Campus.*

En la tabla 72, se aprecia que en el campus de *Cuenca* todos los centros se sitúan en las casillas de formalización alta y media alta, independientemente de la rama de conocimiento, salvo un centro de Artes y Humanidades (Humanidades) que solo presentó dos proyectos de red docente (B).

En *Toledo*, salvo la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas que se encuentran en las casillas media baja y baja, todas las demás ramas se sitúan en la casilla de formalización alta. Es el campus en el que se encuentra un mayor número de centros con formalización y centralización altas.

En *Ciudad Real*, las ramas de Ciencias Sociales y Artes y Humanidades se colocan en las casillas media baja y baja, mientras que las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias de la Salud se sitúan en las de alta y media alta.

En cuanto a *Albacete*, la rama de ciencias sociales se reparte por todas las casillas salvo la de media alta, la rama de Ingeniería y Arquitectura aparece en las de alta y media baja, y Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud en la de media alta.

Respecto a la convocatoria 2008-09 y el grado de formalización y centralización de los centros, vemos que en el campus de *Albacete* se presentaron a la convocatoria los títulos de ingeniería de formalización media baja (previamente eran dos proyectos de

titulación de 3 años), todos los títulos relacionados con Ciencias Sociales y Jurídicas (3 proyectos previos de titulación de 3 años y otro solo de red docente), y el de Artes y Humanidades (también previamente proyecto de título de tres años) y el de Ciencias de la Salud (previo proyecto de título de dos años).

En *Ciudad Real*, todos los centros de Ingeniería y Arquitectura presentaron proyecto en 2008-09, (salvo un A1), así como el centro de Ciencias.

En *Cuenca*, todos los centros de Ciencias Sociales y Jurídicas, de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades, es decir, todos los centros, presentaron su proyecto en la convocatoria 2008-09.

En *Toledo* no se presentó ningún proyecto en esa convocatoria.

### **6.1.3. Análisis de los proyectos a partir de la relación entre las variables consideradas.**

De las 155 comparaciones realizadas entre todas las variables consideradas para los 160 proyectos analizados, se presentan en las tablas 73 a 75 los resultados correspondientes a todas aquellas probabilidades de la distribución chi-cuadrado cuyas frecuencias esperadas menores que 5 no superen el 20% del total de las frecuencias esperadas, de forma que la distribución chi-cuadrado constituya una buena aproximación del estadístico del mismo nombre.

Por una parte, en la tabla 73, se muestran los resultados del análisis de las variables en las que se observa una relación de independencia entre diferentes comparaciones realizadas. Así, se presentan los valores chi-cuadrado y su grado de significación (probabilidad). En todas las comparaciones recogidas en la tabla 73, no pudo establecerse una relación de dependencia entre las variables analizadas.

## Proceso de cambio en el EEES

Tabla 73. Resultados del análisis de la relación entre las variables consideradas en el estudio de los proyectos de innovación. (Variables entre las que no pudo probarse una relación de dependencia)

| Comparaciones  | chi-cuadrado <sup>a</sup> | gl | probabilidad | Relación      | Frecuencia estimada <5 |
|--|---------------------------|----|--------------|---------------|------------------------|
| 5.2.2.Modalidad de proyectos y Categoría profesional del director del proyecto | 0,477                     | 3  | 0,924        | Independencia | 12,50%                 |
| 5.2.20. Curso de inicio y duración de los proyectos                            | 3,449                     | 4  | 0,486        | Independencia | 0%                     |
| 5.2.21. Curso de inicio y número de profesores participantes                   | 14,446                    | 8  | 0,071        | Independencia | 0%                     |
| 5.2.23. Curso de inicio y campus   | 0,741                     | 6  | 0,994        | Independencia | 0%                     |
| 5.2.34. curso y categoría profesional director                                 | ,993 <sup>a</sup>         | 2  | 0,609        | Independencia | 0%                     |
| 5.2.35. categoría profesional y tipo de proyectos                              | 2,494 <sup>a</sup>        | 3  | 0,476        | Independencia | 12,50%                 |
| 5.2.36. categoría profesional y duración del proyecto                          | ,038 <sup>a</sup>         | 2  | 0,981        | Independencia | 16,70%                 |
| 5.2.37. categoría profesional y nº profesores participantes                    | 2,457 <sup>a</sup>        | 4  | 0,652        | Independencia | 0,00%                  |
| 5.2.41. categoría profesional y cantidad solicitada                            | 4,251 <sup>a</sup>        | 3  | 0,236        | Independencia | 0,00%                  |
| 5.2.42 categoría profesional y cantidad concedida                              | 3,754 <sup>a</sup>        | 3  | 0,289        | Independencia | 0,00%                  |
| 5.2.43. Categoría profesional y valoración del proyecto                        | ,903 <sup>a</sup>         | 4  | 0,924        | Independencia | 0,00%                  |
| 5.2.65. Duración y campus  | 3,490 <sup>a</sup>        | 6  | 0,745        | Independencia | 16,70%                 |
| 5.2.70. Duración y valoración del proyecto                                     | 13,607 <sup>a</sup>       | 8  | 0,093        | Independencia | 13,30%                 |
| 5.2.77. Profesores participantes y campus                                      | 6,061 <sup>a</sup>        | 12 | 0,913        | Independencia | 15,00%                 |
| 5.2.93. Campus y cantidad concedida  | 11,402 <sup>a</sup>       | 9  | 0,249        | Independencia | 18,80%                 |
| 5.2.94. Campus y valoración del proyecto                                       | 19,791 <sup>a</sup>       | 12 | 0,071        | Independencia | 10,00%                 |

Asimismo, en la tabla 73, respecto a las variables que no se muestran relacionadas, el curso en que se inició el proyecto no parece estar relacionado con la duración que tuvo el proyecto, el campus en que se desarrolló ni el número de profesores que participaron. Concretamente, respecto al curso de inicio y la duración del proyecto, se han encontrado proyectos de 1, 2 o 3 años con inicio en cualquiera de los años: no parece haber influido el momento en que comenzó el programa de innovación con la duración final de los proyectos que se iniciaron al principio del programa o más adelante.

En relación con el curso de inicio y número de profesores participantes, tampoco parece haber relación entre el curso en que se inició el proyecto y el número de profesores involucrados.



## Capítulo 6.Resultados

En cuanto al curso de inicio y campus, tampoco parecen estar relacionados el curso en que se inició el proyecto y el campus en que se desarrolló, es decir, no hubo ningún campus en que se desarrollaron un mayor número de proyectos en función del curso en que se iniciaron, de manera significativa.

Vemos también que la variable campus no está relacionada con el curso de inicio de los proyectos, la duración de los proyectos, el número de profesores participantes, la cantidad concedida para la realización de los proyectos ni con la valoración que se realizó de los proyectos.

Además, el que el director del proyecto fuera contratado o funcionario no parece tener relación con la modalidad del proyecto realizado, el curso en que se inició el proyecto, el tipo de proyecto, la duración del proyecto, el número de profesores participantes ni la cantidad solicitada ni concedida, así como con la valoración que recibió el proyecto.

A continuación, se muestra las tablas 74 y 75 con la distribución chi-cuadrado con las variables en que pudo probarse una relación de dependencia.

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 74. Resultados del análisis de la relación entre las variables consideradas en el estudio de los proyectos de innovación. (Variables entre las que pudo probarse una relación de dependencia)

| Comparaciones  | chi-cuadrado <sup>a</sup> | gl | probabilidad | Relación     | Frecuencia estimada <5 | Phi            | V de Cramer   | Coefficiente de contingencia |
|--|---------------------------|----|--------------|--------------|------------------------|----------------|---------------|------------------------------|
| 5.2.1. Modalidad de proyecto y curso de inicio   | 40,496                    | 6  | 0,001        | Relacionadas | 0%                     | 0,503 (0,000)  | 0,356 (0,000) | 0,449 (0,000)                |
| 5.2.4. Modalidad de los proyectos y Duración   | 44,528                    | 6  | 0001         | Relacionadas | 16,70%                 | 0,528 (0,000)  | 0,373 (0,000) | 0,467 (0,000)                |
| 5.2.5. Modalidad de los proyectos y número de participantes                                  | 73,356                    | 12 | 0,001        | Relacionadas | 20%                    | 0,677 (0,000)  | 0,391 (0,000) | 0,561 (0,000)                |
| 5.2.12. Modalidad de los proyectos y valoración del proyecto (tres casillas tenían valor 4)* | 52,897*                   | 12 | 0,001        | Relacionadas | 25%                    | 0,575 (0,000)  | 0,332 (0,000) | 0,498 (0,000)                |
| 5.2.10. Modalidad y cantidad concedida   | 151,062                   | 9  | 0,001        | Relacionadas | 18,8%.                 | 0,972 (0,000)  | 0,561 (0,000) | 0,697 (0,000)                |
| 5.2.26. Curso de inicio y cantidad solicitada  | 63,195                    | 6  | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | 0,628 (0,000)  | 0,444 (0,000) | 0,532 (0,000)                |
| 5.2.27. Curso y cantidad concedida   | 92,562                    | 6  | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | 0,761 (0,000)  | 0,538 (0,000) | 0,605 (0,000)                |
| 5.2.28. Curso y valoración del proyecto  | 44,581                    | 8  | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | 0,528 (0,000)  | 0,373 (0,000) | 0,467 (0,000)                |
| 5.2.33. Curso y valoración estudiantes   | 19,461                    | 1  | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | 0,698 (0,000)  | 0,698 (0,000) | 0,572 (0,000)                |
| 5.2.38. Categoría profesional y campus   | 11,995                    | 3  | 0,007        | Relacionadas | 0,00%                  | 0,276 (0,007)  | 0,276 (0,007) | 0,266 (0,007)                |
| 5.2.40 Categoría profesional y rama de conocimiento  | 16,333                    | 4  | 0,003        | Relacionadas | 20,00%                 | 0,322 (0,003)  | 0,322 (0,003) | 0,306 (0,003)                |
| 5.2.48. Categoría profesional y valoración de los estudiantes                                | 6,857                     | 1  | 0,009        | Relacionadas | 0,00%                  | -0,414 (0,009) | 0,414 (0,009) | 0,383 (0,009)                |
| 5.2.50. Tipo de proyecto y duración  | 43,262                    | 6  | 0,001        | Relacionadas | 8,30%                  | 0,520 (0,000)  | 0,368 (0,000) | 0,461 (0,000)                |
| 5.2.52. Tipo de proyecto y campus  | 28,797                    | 9  | 0,001        | Relacionadas | 12,50%                 | 0,424 (0,01)   | 0,245 (0,001) | 0,391 (0,01)                 |
| 5.2.55. Tipo de proyecto y cantidad solicitada   | 62,043                    | 9  | 0,001        | Relacionadas | 18,80%                 | 0,623 (0,000)  | 0,360 (0,000) | 0,529 (0,000)                |
| 5.2.56. Tipo de proyecto y cantidad concedida  | 75,434                    | 9  | 0,001        | Relacionadas | 18,80%                 | 0,687 (0,000)  | 0,396 (0,000) | 0,566 (0,000)                |
| 5.2.92. Campus y cantidad solicitada   | 17,589                    | 9  | 0,004        | Relacionadas | 18,80%                 | 0,332 (0,40)   | 0,191 (0,40)  | 0,315 (0,40)                 |

<sup>a</sup> Probabilidades de la distribución chi-cuadrado cuyas frecuencias esperadas menores que 5 no superan el 20% del total de las frecuencias esperadas

\* frecuencia esperada <5 es del 25%

(continúa)

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 75. Resultados del análisis de la relación entre las variables consideradas en el estudio de los proyectos de innovación. (Variables entre las que pudo probarse una relación de dependencia) (continuación)

| Comparaciones  | chi-cuadrado <sup>a</sup> | gl | probabilidad | Relación     | Frecuencia estimada <5 | Tau-b de Kendall | Tau-c de Kendall | Gamma           |
|--|---------------------------|----|--------------|--------------|------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| 5.2.64. Duración y profesores participantes                | 42,636                    | 8  | 0,001        | Relacionadas | 20,00%                 | 0,376<br>(0,000) | 0,390<br>(0,000) | 0,524 (0,000)   |
| 5.2.68. Duración y cantidad solicitada                     | 18,554                    | 6  | 0,005        | Relacionadas | 16,70%                 | ,268<br>(0,000)  | ,262<br>(0,000)  | ,404<br>(0,000) |
| 5.2.69. Duración y cantidad concedida                      | 31,758                    | 6  | 0,001        | Relacionadas | 16,70%                 | ,339<br>(0,000)  | ,333<br>(0,000)  | ,501<br>(0,000) |
| 5.2.80. Profesores participantes y cantidad solicitada     | 64,169                    | 12 | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | ,406<br>(0,000)  | ,408<br>(0,000)  | ,521<br>(0,000) |
| 5.2.81. Profesores participantes y cantidad concedida      | 77,114                    | 12 | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | ,463<br>(0,000)  | ,469<br>(0,000)  | ,587<br>(0,000) |
| 5.2.82. Profesores participantes y valoración del proyecto | 37,150                    | 16 | 0,002        | Relacionadas | 0,00%                  | ,140<br>(0,017)  | ,140<br>(0,017)  | ,173<br>(0,017) |
| 5.2.120. Cantidad solicitada y cantidad concedida          | 328,286                   | 9  | 0,001        | Relacionadas | 6,30%                  | ,834<br>(0,000)  | ,797<br>(0,000)  | ,912<br>(0,000) |
| 5.2.121. Cantidad solicitada y valoración del proyecto     | 54,377                    | 12 | 0,001        | Relacionadas | 0,00%                  | ,140<br>(0,012)  | ,141<br>(0,012)  | ,180<br>(0,012) |
| 5.2.128. Cantidad concedida y valoración del proyecto      | 71,461                    | 12 | 0,001        | Relacionadas | 5,00%                  | ,147<br>(0,000)  | ,149<br>(0,000)  | ,185<br>(0,000) |

<sup>a</sup> Probabilidades de la distribución chi-cuadrado cuyas frecuencias esperadas menores que 5 no superan el 20% del total de las frecuencias esperadas.

En cuanto a la tabla 76, se ha considerado la relación existente entre las variables *Modalidad del proyecto* y *Valoración del proyecto* aunque, en total, la frecuencia esperada <5 es del 25%, dado el número de casillas con frecuencia 4. A continuación aparece la tabla de contingencia de las citadas variables (76), para mayor aclaración.

Tabla 76. Tabla de contingencia de la Modalidad y Valoración del proyecto

|                        |          | Tabla de contingencia: Modalidad de proyectos y Valoración |            |           |           |           | Total      |
|------------------------|----------|--|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                        |          | Valoración del proyecto                                    |            |           |           |           |            |
|                        |          | 2,5 A 5,5  | 5,6 A 6,45 | 6,5 A 7   | 7,1 A 7,9 | 8 A 9,75  |            |
| Modalidad del proyecto | B, B1,B2 | 19   | 20         | 12        | 10        | 10        | 71         |
|                        | A1       | 11   | 1*         | 0*        | 4*        | 6         | 22         |
|                        | A2       | 2*   | 4*         | 5         | 5         | 12        | 28         |
|                        | A3       | 2*   | 5          | 18        | 10        | 4*        | 39         |
| <b>Total</b>           |          | <b>34</b>  | <b>30</b>  | <b>35</b> | <b>29</b> | <b>32</b> | <b>160</b> |

B: red docente; A1: proyectos de un curso; A2: proyectos de dos cursos; A3: proyectos de toda la titulación.

\*Casillas con frecuencia esperada <5

Al realizar la prueba de chi-cuadrado, el valor del estadístico es 52,897 con 12 grados de libertad y una probabilidad de 0,0001. Es decir, ambas variables estarían relacionadas, aunque la frecuencia esperada es <5 en el 25% de las casillas, lo que hace que esta relación deba ser tomada con cautela.

En las tablas 74 y 75, se aprecia relación entre la modalidad del proyecto realizado y el curso en que se inició, así como con la duración del proyecto y su valoración (dependencia media) y el número de participantes (alta dependencia). Parece lógico suponer que los proyectos se iniciarían con una modalidad menos ambiciosa, para ir evolucionando, de forma que se pudiese ir ampliando la innovación progresivamente. De esta forma, la modalidad de inicio tendría relación con la duración y, además, tendría que ver con el número de profesores implicados: cuanto mayor fuera el tamaño de la implantación, mayor número de profesores implicados.

Por otro lado, la duración de los proyectos parece estar relacionada con el número de profesores participantes y la cantidad solicitada y concedida (dependencia media). Más profesores cuanto mayor es la duración del proyecto. A mayor duración más alta la cantidad de dinero solicitada y concedida.

## Capítulo 6.Resultados

Se observa relación entre el curso de inicio y la cantidad solicitada y la concedida (alta dependencia). También se observa relación entre el curso de inicio y la valoración del proyecto (dependencia media), así como con la valoración realizada por los estudiantes (alta dependencia). Se observan mejores valoraciones a partir del segundo año de implantación.

En relación con la categoría profesional del director del proyecto, se aprecia relación con el campus, la rama de conocimiento y la valoración realizada por los estudiantes (dependencia media).

Es decir, hay más directores de proyecto funcionarios en los campus, por rama y en cuanto a la valoración, se aprecian más funcionarios pero peor valorados.

El tipo de proyecto se observa relacionado con la duración de los proyectos, el campus (dependencia media) y la cantidad solicitada y concedida (dependencia alta). Concretamente, los proyectos sobre diseño/elaboración de materias se desarrollaron principalmente en proyectos de dos años en los campus de Ciudad Real y Albacete; los de innovaciones metodológicas e informáticas en proyectos de dos o tres-cuatro años, principalmente en los campus de Albacete y Ciudad Real; la elaboración de materiales en proyectos de tres-cuatro años en Cuenca; los proyectos sobre títulos duración tres-cuatro años y, principalmente, en Ciudad Real y Albacete. Los proyectos que solicitaban más dinero fueron los relativos a diseño de títulos, el resto entre 1.100 € a 2.400 €. Todos obtuvieron cantidades similares a las solicitadas.

El número de profesores participantes se observa que tiene relación con la cantidad solicitada y concedida (dependencia media) y la valoración del proyecto (dependencia baja). A mayor número de profesores mayor es la cantidad solicitada y concedida. En cuanto a la valoración, en términos generales, a mayor número de profesores mejor valoración.

## Proceso de cambio en el EEES

El campus parece relacionado con la cantidad solicitada (dependencia media). Albacete y Ciudad Real son los campus en que mayor número de proyectos de mayor cuantía se han desarrollado y también los de menor; son los más grandes con más títulos.

En cuanto a la cantidad solicitada, se observa que está relacionada con la cantidad concedida (muy alta dependencia) y la valoración del proyecto (dependencia baja). El mayor número de proyectos mejor y peor valorados corresponde a los que solicitaron entre 1.601€ y 2.400€, lo mismo es lo que se les concedió. En términos generales, los mejor valorados fueron los que solicitaron más de 4.000€ y también a los que se les concedió.

La cantidad concedida tiene relación con la valoración del proyecto (dependencia baja).

A continuación, se presentan los resultados del análisis del grado de dependencia entre las variables relacionadas en una tabla resumen, 77, para mayor claridad.

Tabla 77. Grado de dependencia entre las variables relacionadas

| Variables relacionadas                    | Dependencia baja        | Dependencia media  | Dependencia alta   | Dependencia muy alta |
|---|-------------------------|--|--|----------------------|
| <b>Modalidad del proyecto</b>             |                         | Curso de inicio<br>Duración del proyecto<br>Valoración del proyecto* | Número de participantes<br>Cantidad concedida                                |                      |
| <b>Duración del proyecto</b>              |                         | Número de participantes<br>Cantidad solicitada<br>Cantidad concedida |  |                      |
| <b>Curso de inicio</b>                    |                         | Valoración del proyecto  | Cantidad solicitada<br>Cantidad concedida<br>Satisfacción de los estudiantes |                      |
| <b>Categoría profesional del director</b> |                         | Campus<br>Rama<br>Satisfacción estudiantes                           |  |                      |
| <b>Tipo de proyecto</b>                   |                         | Duración del proyecto<br>Campus                                      | Cantidad solicitada<br>Cantidad concedida                                    |                      |
| <b>Número de participantes</b>            | Valoración del proyecto | Cantidad solicitada<br>Cantidad concedida                            |  |                      |
| <b>Campus</b>                             |                         | Cantidad solicitada  |  |                      |
| <b>Cantidad solicitada</b>                | Valoración del proyecto |  |  | Cantidad concedida   |
| <b>Cantidad concedida</b>                 |                         | Valoración del proyecto  |  |                      |

\*frecuencia esperada <5 el 25% de las casillas, pero 3 casillas tenían valor 4.

Una vez presentados los resultados relativos al primer objetivo de nuestro trabajo, a continuación vamos a abordar los relacionados con el segundo objetivo.

## 6.2. Objetivo 2. Caracterización de las variables organizativas

Para alcanzar el segundo objetivo de nuestra investigación, en primer lugar, se llevó a cabo un estudio descriptivo de los datos obtenidos con el instrumento. A continuación, dado el tipo de hipótesis y el número de sujetos de que se disponía para el análisis de los datos, se realizó, en primer lugar, la comprobación del supuesto de la homogeneidad de varianzas (prueba de Levene). A continuación, se llevó a cabo la prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de k medianas. Esta prueba es el método más adecuado para comparar poblaciones cuyas distribuciones no son normales. Incluso

cuando las poblaciones son normales, este contraste funciona muy bien. También es adecuado cuando las desviaciones típicas de los diferentes grupos no son iguales entre sí. Como se ha explicado anteriormente, se comprobó que el análisis de varianza arrojaba resultados similares, por lo que, en los casos en que se encontraron diferencias y las varianzas fueron homogéneas, se aplicó la prueba de Tuckey con medias armónicas para la identificación de las diferencias. En los casos en que las varianzas no eran iguales, se utilizaron las pruebas de T2 Tamhane, T3 Dunnett y Games-Howell.

### **6.2.1. Estudio descriptivo 1. Estudio de las subescalas por dimensiones.**

Se llevó a cabo un análisis descriptivo realizado ítem por ítem, para cada una de las variables seleccionadas, cuyos resultados aparecen a continuación.

#### ***6.2.1.1. Variable Cargo desempeñado.***

En la tabla 78 se recogen los resultados de la variable “Cargo desempeñado”, en función de cada variable organizativa considerada. Para una mejor visualización, la tabla se ha dividido en varias secciones (tablas de la 78a a la 78h).

Los comentarios relativos al contenido de cada una de las secciones de la tabla 78 pueden verse al término de las mismas.



## Capítulo 6.Resultados

Tabla 78a. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a la Cultura institucional

| CULTURA INSTITUCIONAL |   | Descriptivos      | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|-----------------------|---|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| CULTURA JERÁRQUICA    | C11a.El cambio se ha regulado a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación del profesorado.             | Media             | 1,53                        | 1,29                          | 1,50                   |
|                       |   | Desviación típica | 0,74                        | 0,61                          | 0,95                   |
|                       | C11b.El cambio se ha regulado a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación de los estudiantes.          | Media             | 3,20                        | 2,14                          | 2,38                   |
|                       |   | Desviación típica | 1,86                        | 1,41                          | 1,49                   |
|                       | C21. Los cambios sobre el desarrollo del título vienen impulsados exclusivamente desde el equipo directivo del centro.                  | Media             | 3,00                        | 2,57                          | 2,84                   |
|                       |   | Desviación típica | 1,77                        | 1,56                          | 1,71                   |
|                       | C31.a. El equipo directivo del centro es quien realmente planifica la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título. | Media             | 4,07                        | 3,31                          | 3,94                   |
|                       |   | Desviación típica | 1,33                        | 1,55                          | 1,39                   |
|                       | C31.b. El equipo directivo controla la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título.                                | Media             | 4,80                        | 4,79                          | 4,69                   |
|                       |   | Desviación típica | 1,37                        | 1,48                          | 1,27                   |
|                       | C41. La secuencia de actuaciones durante la implantación del título está claramente definida por el equipo directivo.                   | Media             | 4,47                        | 5,00                          | 4,78                   |
|                       |   | Desviación típica | 1,30                        | 1,30                          | 1,17                   |

(continúa)

Se observa que las medias más altas aparecen en los ítems C31b (*quién toma las decisiones sobre el cambio*) y C41 (*cómo se toman las decisiones*); mientras que la más baja (1,53), se refiere al ítem C11a (*cómo se ha articulado el cambio al actual plan de estudios*).

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 78b. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a la Cultura institucional (continuación)

| CULTURA INSTITUCIONAL |  | Descriptivos      | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|-----------------------|--|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| CULTURA COLEGIAL      | C12. Para articular el cambio en el título, el equipo directivo fomenta un clima de cooperación que refuerza el trabajo docente en equipo. | Media             | 4,87                        | 5,36                          | 5,16                   |
|                       |  | Desviación típica | 1,19                        | 0,63                          | 1,19                   |
|                       | C22. La implantación y el desarrollo del título se realizan contando con los profesores de los departamentos implicados.                   | Media             | 5,20                        | 5,64                          | 5,28                   |
|                       |  | Desviación típica | 1,15                        | 0,63                          | 0,99                   |
|                       | C32 Existen comisiones donde se consensúa la implantación y desarrollo del título.   | Media             | 5,33                        | 5,21                          | 5,41                   |
|                       |  | Desviación típica | 1,11                        | 1,37                          | 1,04                   |
|                       | C42. Las decisiones se toman teniendo en cuenta los acuerdos sobre las consecuencias previstas de los cambios introducidos en el título.   | Media             | 5,00                        | 5,07                          | 4,75                   |
|                       |  | Desviación típica | 0,96                        | 0,92                          | 0,98                   |

Podemos ver que los mayores valores identificados por los cargos desempeñados, con medias cercanas a 5, se establecen en los ítems de cultura colegial C12 (5,12), C22 (5,34), C32 (5,34), C42 (4,88), en todas las dimensiones. Por el contrario, los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todos los cargos, aparecen en los ítems de colegial C11a (1,46) (*cómo se ha articulado el cambio*);

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 78c. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a la Cultura institucional (continuación)

| CULTURA INSTITUCIONAL |  | Descriptivos      | Decano<br>Director<br>Centro | o<br>de | Vicedecano<br>o<br>figura asimilada | Coordinador del<br>Título |
|-----------------------|--|-------------------|------------------------------|---------|-------------------------------------|---------------------------|
| CULTURA ANÁRQUICA     | C13. Se alcanzan acuerdos de palabra y se deja a criterio del profesor su aplicación.  | Media             | 3,20                         |         | 3,07                                | 3,28                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,66                         |         | 1,59                                | 1,44                      |
|                       | C23. Los cambios se propician por distintas instancias (universidad, centro, titulación) con distintos ritmos y distintos líderes y a veces éstos pueden ser opuestos.     | Media             | 4,27                         |         | 3,79                                | 3,84                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,58                         |         | 1,67                                | 1,55                      |
|                       | C33. Las decisiones sobre el cambio las toma cada profesor, cada departamento, o cada área de conocimiento.  | Media             | 3,00                         |         | 2,64                                | 2,84                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,36                         |         | 1,45                                | 1,17                      |
|                       | C43.Las decisiones son tomadas por pequeños grupos de profesores (p.e. comisiones) o individualmente y los cambios se derivan de las necesidades de cada grupo o profesor. | Media             | 3,53                         |         | 3,36                                | 3,13                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,60                         |         | 1,65                                | 1,78                      |
| CULTURA POLÍTICA      | C14. El equipo directivo promueve la autonomía de los profesores en el desarrollo de las innovaciones en el plan de estudios.  | Media             | 4,13                         |         | 4,57                                | 4,56                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,69                         |         | 1,02                                | 1,24                      |
|                       | C24.El cambio es impulsado por personas con responsabilidad en la gestión, líderes académicos, investigadores principales.   | Media             | 4,87                         |         | 4,21                                | 4,16                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,19                         |         | 1,53                                | 1,32                      |
|                       | C34. El equipo directivo lleva a cabo una gestión basada en el consenso.   | Media             | 5,33                         |         | 5,36                                | 5,28                      |
|                       |  | Desviación típica | 0,82                         |         | 0,633                               | 0,92                      |
|                       | C44 El cambio se gestiona en función de las presiones que ejercen los grupos de poder existentes en los departamentos, en los centros, en la Junta de Facultad, etc.       | Media             | 2,20                         |         | 2,00                                | 2,41                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,21                         |         | 0,78                                | 1,37                      |

(continúa)

Podemos ver que los mayores valores identificados por los cargos desempeñados, con medias cercanas a 5, se establecen en los ítems de en el de cultura política C34 (5,31), es decir, en *cómo se toman las decisiones*, al igual que en la cultura colegial; mientras que los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todos los cargos, aparecen en los ítems de cultura política C44 (2,26) (*cómo se toman las decisiones*).

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 78d. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a los Estilos de liderazgo

| ESTILOS DE LIDERAZGO    |  | Descriptivos      | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|-------------------------|--|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| LIDERAZGO INSTRUCCIONAL | L11. Se concentra en conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, como principal cometido, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza  | Media             | 4,93                        | 5,21                          | 5,25                   |
|                         |  | Desviación típica | 1,39                        | 1,25                          | 0,88                   |
|                         | L21. Se concentra en controlar las actividades del profesorado y otro personal, tomando algún tipo de medida (se entrevista con el profesor afectado, informa oral o por escrito al director del departamento responsable de la docencia, influye en el informe. | Media             | 4,53                        | 3,85                          | 3,06                   |
|                         |  | Desviación típica | 1,13                        | 1,77                          | 1,49                   |
|                         | L31. Decide los cambios a realizar en las condiciones de aplicación del plan de estudios basándose en su perspectiva del futuro del título (no en los resultados obtenidos).   | Media             | 3,43                        | 3,64                          | 3,00                   |
|                         |  | Desviación típica | 1,34                        | 1,45                          | 1,39                   |
|                         | L41. Se asegura de que las decisiones tomadas en Junta de Facultad o en Consejo de Gobierno sean seguidas por el profesorado, aún a costa de reducir la popularidad.   | Media             | 5,27                        | 4,71                          | 4,97                   |
|                         |  | Desviación típica | 0,59                        | 1,44                          | 1,09                   |
|                         | L51. Gestiona los espacios y otros recursos (aulas de informática, seminarios, laboratorios, etc.) en función de las necesidades del Centro y/o del plan de estudios.  | Media             | 5,73                        | 5,57                          | 4,66                   |
|                         |  | Desviación típica | 0,70                        | 0,65                          | 1,77                   |

(continúa)

Podemos ver los mayores valores identificados por los cargos desempeñados, con medias cercanas a 5, en los ítems de estilos de liderazgo instruccional L11 (5,16), L41 (4,98), L51 (5,13) (dimensiones *programa formativo, normativa y espacios y recursos*).

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 78e. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a los Estilos de liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE LIDERAZGO   |   | Descriptivos  | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |      |
|--|---|---|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|------|
| LIDERAZGO INSTRUCCIONAL COMPARTIDO   | L12. Supervisa con el apoyo de los profesores y del departamento el desarrollo de las guías docentes y la enseñanza, evaluando la efectividad de las prácticas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes                  | Media   | 4,80                        | 5,21                          | 4,81                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,08                        | 1,25                          | 1,53                   |      |
|  | L22. Si es posible, acuerda el reconocimiento o la sanciones al profesorado con los directores de departamento y/o el vicerrector de profesorado.   | Media   | 3,13                        | 3,54                          | 2,32                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,60                        | 2,03                          | 1,80                   |      |
|  | L32. Establece fuertes líneas y canales de comunicación a través de la acción coordinada con los profesores, órganos del centro y estudiantes, para recabar información y explicar los cambios propuestos en el plan de estudios. | Media   | 4,93                        | 5,07                          | 4,91                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,22                        | 1,07                          | 1,03                   |      |
|  | L42. Adopta medidas sobre las guías docentes, la enseñanza y la evaluación, no solo a partir de las ideas y experiencia del profesorado, sino también teniendo en cuenta las instrucciones de la Junta de Facultad.               | Media   | 5,13                        | 5,21                          | 5,26                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,52                        | 1,12                          | 0,77                   |      |
|  | L52. Proporciona al profesorado los recursos necesarios y su priorización, con la ayuda de los directores de departamento.  | Media   | 5,13                        | 5,14                          | 4,19                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,30                        | 1,03                          | 1,67                   |      |
|  | LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL  | L1.3a. Apoya y se involucra en las actividades de formación necesarias de apoyo a la innovación tanto en el diseño como en el desarrollo de la formación. | Media                       | 4,93                          | 5,14                   | 4,91 |
|  |   |   | Desviación típica           | 1,10                          | 1,23                   | 1,23 |
| L13.b. Discute y consulta los modelos de buenas prácticas y las prácticas de enseñanza con los profesores.                       |   | Media   | 4,47                        | 4,79                          | 4,88                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,55                        | 1,12                          | 1,04                   |      |
| L23. Participa directamente en el reconocimiento de los profesores que innovan o cuyo rendimiento es sobresaliente.              |   | Media   | 4,27                        | 3,85                          | 3,25                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,62                        | 1,95                          | 1,67                   |      |
| L33. Los cambios acordados dentro del título son fruto de la colaboración entre el profesorado y el equipo directivo del centro. |   | Media   | 5,40                        | 5,14                          | 5,16                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,63                        | 1,03                          | 0,92                   |      |
| L43. Realiza un esfuerzo de coordinación para que se incorporen a la normativa las buenas prácticas del título.                  |   | Media   | 5,20                        | 5,21                          | 5,16                   |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,68                        | 0,89                          | 0,88                   |      |
| L53. Elabora planes para garantizar los recursos y el apoyo necesario para llevar a cabo los objetivos previstos en el título.   |   | Media   | 5,33                        | 4,92                          | 4,5                    |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,05                        | 1,12                          | 1,46                   |      |

## Proceso de cambio en el EEES

En la tabla 78e, podemos ver los mayores valores identificados por los cargos desempeñados, con medias cercanas a 5, en los ítems de estilos de liderazgo instruccional compartido L12a (4,97), L42 (5,22) (dimensiones *programa formativo y normativa*),y transformacional L33 (5,21), L43 (5,18) (dimensiones *relación y comunicación y normativa*).

Tabla 78f. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a los Estilos de liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE LIDERAZGO |   | Descriptivos      | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|----------------------|---|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| LAISSEZ-FAIRE        | L14. Deja que el profesorado decida el modo de trabajo, sin intervenir.   | Media             | 3,47                        | 2,93                          | 3,53                   |
|                      |   | Desviación típica | 1,13                        | 1,14                          | 1,37                   |
|                      | L24. Si es posible, demora tomar decisiones cuando las cosas están funcionando mal y no premia cuando las cosas están funcionando bien.   | Media             | 2,67                        | 1,86                          | 2,00                   |
|                      |   | Desviación típica | 1,59                        | 1,35                          | 1,34                   |
|                      | L34. Deja que sean los propios profesores los que se distribuyan las tareas relacionadas con el desarrollo de las guías docentes, de la enseñanza y de la evaluación y se pidan aclaraciones entre ellos. | Media             | 3,73                        | 3,31                          | 3,72                   |
|                      |   | Desviación típica | 1,34                        | 1,38                          | 1,44                   |
|                      | L44. Deja que el profesorado haga su propia interpretación de la normativa y no interviene en cómo la aplica.   | Media             | 2,27                        | 1,86                          | 1,94                   |
|                      |   | Desviación típica | 1,163                       | 1,03                          | 0,95                   |
|                      | L54. No se involucra en la obtención o reorganización de los recursos que necesita el profesorado.  | Media             | 1,67                        | 1,5                           | 2,38                   |
|                      |   | Desviación típica | 1,11                        | 0,65                          | 1,66                   |

(continúa)

En la tabla 78f, aparecen los menores valores de acuerdo en L24 (2,13), L44 (2), L54 (2) (dimensiones *incentivos, normativa y espacios y recursos*).

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 78g. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a las Estrategias de innovación

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN      |   | Descriptivos      | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|--------------------------------|---|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| ESTRATEGIA DE PODER COERCITIVO | E11. Refuerzan la implantación del plan de estudios con normativas, reglamentos o disposiciones.  | Media             | 5,07                        | 5,17                          | 4,81                   |
|                                |   | Desviación típica | 0,73                        | 0,718                         | 1,03                   |
|                                | E21. Regulan los cambios en el plan de estudios y los hacen incuestionables, favoreciendo a aquellos profesores que los apoyan y censurando a los que no contribuyen a aplicarlos, sin un análisis crítico de dichos errores. | Media             | 2,00                        | 1,75                          | 1,72                   |
|                                |   | Desviación típica | 1,24                        | 0,87                          | 1,08                   |
|                                | E31. Dan directrices sobre las buenas prácticas respecto a la enseñanza que supongan innovaciones a realizar en el plan de estudios.  | Media             | 4,86                        | 4,42                          | 4,84                   |
|                                |   | Desviación típica | 0,77                        | 1,38                          | 0,95                   |

(continúa)

Podemos ver los mayores valores identificados por los cargos desempeñados, con medias cercanas a 5, en los ítems de estrategias de innovación de poder coercitivo E11(4,95) (*aspectos estructurales*); mientras que los menores valores de acuerdo aparecen en la estrategia de innovación de poder coercitivo E21 (1,79) (*aspectos culturales*).

En la tabla 78h, podemos ver los mayores valores identificados por los cargos desempeñados, con medias cercanas a 5, en la estrategia racional empírica, en E12 (4,91), E32 (4,97) y en estrategia normativo reeducativa, en E13 (5,12), E33 (5,10) (de ambas *aspectos estructurales y capacitación de los recursos humanos*).

Proceso de cambio en el EEES

Tabla78h. Descriptivos de la variable "Cargo desempeñado" respecto a las Estrategias de innovación (continuación)

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN        |   | Descriptivos      | Decano o Director de Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|----------------------------------|---|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| ESTRATEGIA RACIONAL EMPÍRICA     | E12. Los cambios que se proponen en la implantación del plan de estudios se justifican en función de los datos del Centro (número de estudiantes, profesorado a tiempo completo disponible, etc.), estadísticas de la Universidad, estudios e informes diversos   | Media             | 5,57                        | 5,18                          | 4,53                   |
|                                  |   | Desviación típica | 0,65                        | 0,60                          | 1,02                   |
|                                  | E22. Los cambios asociados al plan de estudios se justifican a partir de la presentación y difusión, por diferentes canales, de los resultados y avances que se están consiguiendo.   | Media             | 5,14                        | 4,50                          | 4,5                    |
|                                  |   | Desviación típica | 0,54                        | 0,91                          | 1,19                   |
|                                  | E32. Facilitan la formación del profesorado a través de la organización de cursos, asistencia a jornadas, etc., para apoyar el desarrollo de cambios en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, o poniendo a su disposición a través de Internet toda la información sobre los cambios que está implicando el plan de estudios. | Media             | 5,21                        | 5,00                          | 4,84                   |
|                                  |   | Desviación típica | 1,25                        | 0,734                         | 1,27                   |
| ESTRATEGIA NORMATIVO REEDUCATIVA | E13. Los cambios que se proponen parten del análisis y discusión, con el profesorado y con los departamentos, de sus experiencias (considerando dificultades y posibilidades) con otros planes de estudio.  | Media             | 5,43                        | 5,080                         | 5,000                  |
|                                  |   | Desviación típica | 0,66                        | 0,67                          | 0,76                   |
|                                  | E23. Analizan los efectos previsibles u observados en un plan de estudios a partir de la experiencia del profesorado, para apoyar los cambios que se consideran positivos y descartar aquellos otros que se perciben negativos.   | Media             | 4,64                        | 4,820                         | 4,75                   |
|                                  |   | Desviación típica | 1,28                        | 0,75                          | 1,29                   |
|                                  | E33. Se anima a los profesores a participar en equipos de mejora del plan de estudios teniendo en cuenta su experiencia docente.  | Media             | 5,29                        | 5,00                          | 5,06                   |
|                                  |   | Desviación típica | 0,83                        | 0,85                          | 1,08                   |
| ESTRATEGIA ECOLÓGICO ADAPTATIVA  | E14. Los cambios propuestos al implantar el plan de estudios implican establecer una nueva organización con nuevos roles, responsabilidades y tareas.   | Media             | 5,14                        | 4,92                          | 4,50                   |
|                                  |   | Desviación típica | 1,17                        | 1,31                          | 1,22                   |
|                                  | E24. Los responsables crean condiciones nuevas a las que han de adaptarse el profesorado y los departamentos del centro para poder implantar el plan de estudios.   | Media             | 4,21                        | 4,36                          | 4,09                   |
|                                  |   | Desviación típica | 1,12                        | 1,21                          | 1,28                   |
|                                  | E34. Proponen la constitución de nuevos equipos docentes en torno a proyectos de innovación en los que participan diferentes departamentos, rompiendo la estructura tradicional del Centro, con el objetivo de favorecer los cambios en el plan de estudios.  | Media             | 4,57                        | 4,80                          | 4,78                   |
|                                  |   | Desviación típica | 1,56                        | 0,912                         | 1,43                   |



## Capítulo 6.Resultados

### 6.2.1.2. Variable Rama de conocimiento.

A continuación, se muestra la tabla 79, donde se recogen los resultados de la variable “Rama de conocimiento”, en función de cada variable organizativa considerada. Para una mejor visualización, la tabla se ha dividido en varias secciones (tablas de la 79a a la 79i).

Los comentarios relativos al contenido de cada una de las secciones de la tabla 79 pueden verse al término de las mismas.

Tabla 79a. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a la cultura institucional

| CULTURA INSTITUCIONAL |   | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|-----------------------|---|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| CULTURA JERÁRQUICA    | C11a.El cambio se ha regulado a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación del profesorado.             | Media             | 1,20                | 1,00     | 1,63                 | 1,25                          | 1,61                      |
|                       |   | Desviación típica | 0,45                | 0,00     | 0,90                 | 0,58                          | 1,04                      |
|                       | C11b.El cambio se ha regulado a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación de los estudiantes.          | Media             | 2,60                | 2,33     | 2,89                 | 1,56                          | 3,00                      |
|                       |   | Desviación típica | 2,30                | 0,58     | 1,70                 | 0,89                          | 1,50                      |
|                       | C21. Los cambios sobre el desarrollo del título vienen impulsados exclusivamente desde el equipo directivo del centro.                  | Media             | 2,80                | 3,00     | 3,05                 | 2,31                          | 3,00                      |
|                       |   | Desviación típica | 2,49                | 1,73     | 2,04                 | 1,25                          | 1,37                      |
|                       | C31.a. El equipo directivo del centro es quien realmente planifica la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título. | Media             | 3,20                | 4,33     | 3,68                 | 3,29                          | 4,50                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,48                | 0,58     | 1,529                | 1,49                          | 1,10                      |
|                       | C31.b. El equipo directivo controla la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título.                                | Media             | 4,60                | 5,00     | 5,00                 | 4,25                          | 4,89                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,14                | 0        | 1,41                 | 1,69                          | 0,90                      |
|                       | C41. La secuencia de actuaciones durante la implantación del título está claramente definida por el equipo directivo.                   | Media             | 4,80                | 5,33     | 4,53                 | 4,75                          | 4,89                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,30                | 0,58     | 1,43                 | 1,53                          | 0,68                      |

(continúa)

## Proceso de cambio en el EEES

En la tabla 79a, los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento, aparecen en los ítems de cultura jerárquica C11a (1,46), C11b (2,52) (*cómo se ha articulado el cambio*).

Tabla 79b. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a la cultura institucional (continuación)

| CULTURA INSTITUCIONAL |   | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|-----------------------|---|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| CULTURA COLEGIAL      | C12. Para articular el cambio en el título, el equipo directivo fomenta un clima de cooperación que refuerza el trabajo docente en equipo.                                  | Media             | 5,20                | 5,33     | 4,95                 | 5,38                          | 5,06                      |
|                       |   | Desviación típica | 0,45                | 0,5      | 1,51                 | 0,62                          | 1,11                      |
|                       | C22. La implantación y el desarrollo del título se realiza contando con los profesores de los departamentos implicados.   | Media             | 6,00                | 6,00     | 5,05                 | 5,63                          | 5,11                      |
|                       |   | Desviación típica | 0,00                | 0,00     | 1,08                 | 0,62                          | 1,132                     |
|                       | C32. Existen comisiones donde se consensúa la implantación y desarrollo del título.   | Media             | 5,80                | 6,00     | 5,16                 | 4,94                          | 5,67                      |
|                       |   | Desviación típica | 0,45                | 0,00     | 1,07                 | 1,65                          | 0,59                      |
|                       | C42. Las decisiones se toman teniendo en cuenta los acuerdos sobre las consecuencias previstas de los cambios introducidos en el título.                                    | Media             | 4,50                | 4,33     | 4,89                 | 5,25                          | 4,72                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,29                | 0,58     | 1,05                 | 1,06                          | 0,67                      |
| CULTURA ANÁRQUICA     | C13. Se alcanzan acuerdos de palabra y se deja a criterio del profesor su aplicación.   | Media             | 4,60                | 3,67     | 3,16                 | 3,19                          | 2,83                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,14                | 1,53     | 1,43                 | 1,60                          | 1,51                      |
|                       | C23. Los cambios se propician por distintas instancias (universidad, centro, titulación) con distintos ritmos y distintos líderes y a veces éstos pueden ser opuestos.      | Media             | 5,40                | 3,00     | 3,84                 | 3,53                          | 4,11                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,34                | 1,00     | 1,77                 | 1,41                          | 1,45                      |
|                       | C33. Las decisiones sobre el cambio las toma cada profesor, cada departamento, o cada área de conocimiento.   | Media             | 2,40                | 2,67     | 2,74                 | 3,19                          | 2,78                      |
|                       |   | Desviación típica | 0,89                | 1,15     | 1,24                 | 1,42                          | 1,31                      |
|                       | C43. Las decisiones son tomadas por pequeños grupos de profesores (p.e. comisiones) o individualmente y los cambios se derivan de las necesidades de cada grupo o profesor. | Media             | 4,00                | 4,00     | 3,32                 | 3,47                          | 2,78                      |
|                       |   | Desviación típica | 1,00                | 0,00     | 1,73                 | 1,89                          | 1,73                      |

(continúa)

En la tabla 79b, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5, en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de cultura

## Capítulo 6.Resultados

colegial C12 (5,13), C22 (5,34), C32 (5,34) (todas excepto en *cómo se toman las decisiones*).

Tabla 79c. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a la cultura institucional (continuación)

| CULTURA INSTITUCIONAL |  | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|-----------------------|--|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| CULTURA POLÍTICA      | C14. El equipo directivo promueve la autonomía de los profesores en el desarrollo de las innovaciones en el plan de estudios.  | Media             | 5,40                | 4,67     | 4,42                 | 4,56                          | 4,11                      |
|                       |  | Desviación típica | 0,89                | 1,53     | 1,54                 | 1,32                          | 1,08                      |
|                       | C24.El cambio es impulsado por personas con responsabilidad en la gestión, líderes académicos, investigadores principales.   | Media             | 2,80                | 4,67     | 4,74                 | 4,56                          | 4,11                      |
|                       |  | Desviación típica | 2,05                | 0,58     | 1,19                 | 1,46                          | 1,02                      |
|                       | C34. El equipo directivo lleva a cabo una gestión basada en el consenso.   | Media             | 5,80                | 5,33     | 5,21                 | 5,75                          | 4,89                      |
|                       |  | Desviación típica | 0,45                | 0,58     | 1,03                 | 0,48                          | 0,76                      |
|                       | C44 El cambio se gestiona en función de las presiones que ejercen los grupos de poder existentes en los departamentos, en los centros, en la Junta de Facultad, etc. | Media             | 2,40                | 2,00     | 2,32                 | 1,75                          | 2,67                      |
|                       |  | Desviación típica | 1,34                | 1,00     | 1,25                 | 1,00                          | 1,28                      |

En la tabla 79c, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5, en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de cultura política C34 (5,31) (*quién toma las decisiones*); mientras que los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento, aparecen en los ítems de cultura política C44 (2,26) (*cómo se toman las decisiones*).

Tabla 79d. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto al Estilo de liderazgo

| ESTILOS DE LIDERAZGO    |   | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|-------------------------|---|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| LIDERAZGO INSTRUCCIONAL | L11. Se concentra en conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, como principal cometido, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza.  | Media             | 4,80                | 5,33     | 4,89                 | 5,81                          | 4,94                      |
|                         |   | Desviación típica | 1,30                | 0,58     | 1,24                 | 0,40                          | 1,21                      |
|                         | L21. Se concentra en controlar las actividades del profesorado y otro personal, tomando algún tipo de medida (se entrevista con el profesor afectado, informa oral o por escrito al director del departamento responsable de la docencia, influye en el informe). | Media             | 3,60                | 4,00     | 4,00                 | 4,20                          | 2,61                      |
|                         |   | Desviación típica | 0,89                | 1,00     | 1,45                 | 1,52                          | 1,54                      |
|                         | L31. Decide los cambios a realizar en las condiciones de aplicación del plan de estudios basándose en su perspectiva del futuro del título (no en los resultados obtenidos).  | Media             | 3,80                | 3,33     | 3,37                 | 3,6                           | 2,67                      |
|                         |   | Desviación típica | 1,92                | 1,53     | 1,42                 | 1,45                          | 1,09                      |
|                         | L41. Se asegura de que las decisiones tomadas en Junta de Facultad o en Consejo de Gobierno sean seguidas por el profesorado, aún a costa de reducir la popularidad.  | Media             | 5,20                | 5,67     | 4,74                 | 5,31                          | 4,78                      |
|                         |   | Desviación típica | 0,84                | 0,58     | 1,28                 | 0,79                          | 1,17                      |
|                         | L51. Gestiona los espacios y otros recursos (aulas de informática, seminarios, laboratorios, etc.) en función de las necesidades del Centro y/o del plan de estudios.   | Media             | 5,80                | 5,67     | 5,42                 | 5,63                          | 4,11                      |
|                         |   | Desviación típica | 0,45                | 0,58     | 1,02                 | 0,62                          | 2,05                      |

(continúa)

En la tabla 79d, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5, en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de estilos de liderazgo instruccional L11 (5,16), L41 (4,98), L51 (5,13) (*programa formativo, normativa y espacios y recursos*).

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 79e. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto al Estilo de liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE LIDERAZGO   |   | Descriptivos  | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |      |
|--|---|---|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|------|
| LIDERAZGO INSTRUCCIONAL COMPARTIDO   | L12. Supervisa con el apoyo de los profesores y del departamento el desarrollo de las guías docentes y la enseñanza, evaluando la efectividad de las prácticas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.                 | Media   | 4,80                | 5,33     | 4,63                 | 5,69                          | 4,44                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,80                | 0,58     | 1,21                 | 0,60                          | 1,72                      |      |
|  | L22. Si es posible, acuerda el reconocimiento o la sanciones al profesorado con los directores de departamento y/o el vicerrector de profesorado.   | Media   | 2,00                | 1,33     | 3,44                 | 3,63                          | 1,83                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 2,00                | 0,58     | 1,85                 | 1,96                          | 1,20                      |      |
|  | L32. Establece fuertes líneas y canales de comunicación a través de la acción coordinada con los profesores, órganos del centro y estudiantes, para recabar información y explicar los cambios propuestos en el plan de estudios. | Media   | 5,20                | 5,00     | 5,00                 | 5,56                          | 4,28                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,30                | 0,00     | 1,00                 | 0,81                          | 1,07                      |      |
|  | L42. Adopta medidas sobre las guías docentes, la enseñanza y la evaluación, no solo a partir de las ideas y experiencia del profesorado, sino también teniendo en cuenta las instrucciones de la Junta de Facultad.               | Media   | 5,40                | 5,00     | 5,42                 | 5,60                          | 4,67                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,89                | 1,00     | 0,61                 | 0,63                          | 0,84                      |      |
|  | L52. Proporciona al profesorado los recursos necesarios y su priorización, con la ayuda de los directores de departamento.  | Media   | 5,60                | 5,33     | 5,05                 | 4,88                          | 3,61                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,89                | 0,58     | 0,97                 | 1,31                          | 1,91                      |      |
|  | LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL  | L1.3a. Apoya y se involucra en las actividades de formación necesarias de apoyo a la innovación tanto en el diseño como en el desarrollo de la formación. | Media               | 5,20     | 5,33                 | 5,05                          | 5,63                      | 4,17 |
|  |   |   | Desviación típica   | 1,30     | 0,58                 | 0,85                          | 0,62                      | 1,50 |
| L13.b. Discute y consulta los modelos de buenas prácticas y las prácticas de enseñanza con los profesores.                       |   | Media   | 4,80                | 5,33     | 4,37                 | 5,50                          | 4,39                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,30                | 0,58     | 1,53                 | 0,52                          | 0,98                      |      |
| L23. Participa directamente en el reconocimiento de los profesores que innovan o cuyo rendimiento es sobresaliente.              |   | Media   | 2,75                | 4,67     | 3,95                 | 4,56                          | 2,50                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 2,06                | 0,58     | 1,43                 | 1,63                          | 1,62                      |      |
| L33. Los cambios acordados dentro del título son fruto de la colaboración entre el profesorado y el equipo directivo del centro. |   | Media   | 5,40                | 5,67     | 5,16                 | 5,75                          | 4,67                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,89                | 0,58     | 0,96                 | 0,45                          | 0,84                      |      |
| L43. Realiza un esfuerzo de coordinación para que se incorporen a la normativa las buenas prácticas del título.                  |   | Media   | 5,60                | 6,00     | 5,05                 | 5,56                          | 4,72                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 0,89                | 0,00     | 0,78                 | 0,512                         | 0,90                      |      |
| L53. Elabora planes para garantizar los recursos y el apoyo necesario para llevar a cabo los objetivos previstos en el título.   |   | Media   | 5,20                | 5,67     | 4,94                 | 5,31                          | 3,94                      |      |
|  |   | Desviación típica   | 1,09                | 0,58     | 1,00                 | 0,87                          | 1,70                      |      |

(continúa)

## Proceso de cambio en el EEES

Podemos ver, en la tabla 79e, que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de estilo de liderazgo instruccional compartido L32 (4,95), L42 (5,22), L52 (4,64) (*relación y comunicación, normativa y espacios y recursos*), y liderazgo transformacional L13a (4,97), L33 (5,21), L43 (5,18), L53 (4,80) (todas las dimensiones salvo *incentivos*); en estos dos últimos ítems, todas las ramas puntuaron cercanas a 5 excepto ingeniería y arquitectura, que en el primer caso lo hizo con un 3,61 y en el segundo con un 3,94. Por otro lado, los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento, aparecen en los ítems de estilos de liderazgo instruccional compartido L22 (1,83) (*incentivos*).

Tabla 79f. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto al Estilo de liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE LIDERAZGO |   | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|----------------------|---|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| LAISSEZ-FAIRE        | L14. Deja que el profesorado decida el modo de trabajo, sin intervenir.   | Media             | 3,00                | 3,33     | 3,74                 | 3,38                          | 3,11                      |
|                      |   | Desviación típica | 1,23                | 1,53     | 1,56                 | 1,26                          | 0,90                      |
|                      | L24. Si es posible, demora tomar decisiones cuando las cosas están funcionando mal y no premia cuando las cosas están funcionando bien.   | Media             | 1,20                | 2,00     | 2,05                 | 2,50                          | 2,17                      |
|                      |   | Desviación típica | 0,45                | 1,73     | 1,43                 | 1,83                          | 1,10                      |
|                      | L34. Deja que sean los propios profesores los que se distribuyan las tareas relacionadas con el desarrollo de las guías docentes, de la enseñanza y de la evaluación y se pidan aclaraciones entre ellos. | Media             | 4,40                | 3,33     | 2,79                 | 3,87                          | 4,17                      |
|                      |   | Desviación típica | 1,82                | 1,53     | 1,28                 | 1,36                          | 1,04                      |
|                      | L44. Deja que el profesorado haga su propia interpretación de la normativa y no interviene en cómo la aplica.   | Media             | 1,80                | 1,67     | 2,16                 | 1,69                          | 2,22                      |
|                      |   | Desviación típica | 1,30                | 0,58     | 1,17                 | 1,01                          | 0,81                      |
|                      | L54. No se involucra en la obtención o reorganización de los recursos que necesita el profesorado.  | Media             | 2,00                | 1,00     | 2,05                 | 1,50                          | 2,56                      |
|                      |   | Desviación típica | 1,73                | 0,00     | 1,39                 | 1,03                          | 1,58                      |

## Capítulo 6.Resultados

En la tabla 79f, los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento, aparecen en los ítems de *laissez-faire* L24 (2,13), L44 (2), L54 (2) (*incentivos, normativa y espacios y recursos*).

Tabla 79g. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a las Estrategias de innovación

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN      |   | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|--------------------------------|---|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| ESTRATEGIA DE PODER COERCITIVO | E11. Refuerzan la implantación del plan de estudios con normativas, reglamentos o disposiciones.  | Media             | 5,00                | 5,33     | 5,00                 | 5,27                          | 4,53                      |
|                                |   | Desviación típica | 1,00                | 0,58     | 0,84                 | 0,80                          | 1,007                     |
|                                | E21. Regulan los cambios en el plan de estudios y los hacen incuestionables, favoreciendo a aquellos profesores que los apoyan y censurando a los que no contribuyen a aplicarlos, sin un análisis crítico de dichos errores. | Media             | 3,00                | 2,33     | 1,78                 | 1,80                          | 1,35                      |
|                                |   | Desviación típica | 1,87                | 1,53     | 1,00                 | 0,94                          | 0,61                      |
|                                | E31. Dan directrices sobre las buenas prácticas respecto a la enseñanza que supongan innovaciones a realizar en el plan de estudios.  | Media             | 3,60                | 4,67     | 4,89                 | 5,13                          | 4,65                      |
|                                |   | Desviación típica | 1,67                | 0,58     | 0,76                 | 0,83                          | 1,06                      |

(continúa)

Podemos ver, en la tabla 79g, que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5, en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de estrategias de innovación de poder coercitivo E11 (4,95) (*aspectos estructurales*); mientras que los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento, aparecen en los ítems de estrategias de innovación de poder coercitivo E21 (1,79) (*aspectos culturales*), en este caso, todos los valores de las ramas oscilan entre 1,35 y 2,33, salvo el de la rama de artes y humanidades que resulta ser un 3,00.

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 79h. Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a la Estrategias de innovación (continuación)

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN    |   | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|------------------------------|---|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| ESTRATEGIA RACIONAL EMPÍRICA | E12. Los cambios que se proponen en la implantación del plan de estudios se justifican en función de los datos del Centro (número de estudiantes, profesorado a tiempo completo disponible, etc.), estadísticas de la Universidad, estudios e informes diversos.  | Media             | 5,20                | 4,00     | 5,12                 | 5,13                          | 4,59                      |
|                              |   | Desviación típica | 0,84                | 1,00     | 0,86                 | 0,92                          | 1,06                      |
|                              | E22. Los cambios asociados al plan de estudios se justifican a partir de la presentación y difusión, por diferentes canales, de los resultados y avances que se están consiguiendo.   | Media             | 4,60                | 5,00     | 4,67                 | 4,87                          | 4,41                      |
|                              |   | Desviación típica | 1,14                | 1,00     | 0,91                 | 0,99                          | 1,23                      |
|                              | E32. Facilitan la formación del profesorado a través de la organización de cursos, asistencia a jornadas, etc., para apoyar el desarrollo de cambios en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, o poniendo a su disposición a través de Internet toda la información sobre los cambios que está implicando el plan de estudios. | Media             | 4,60                | 5,00     | 5,50                 | 5,33                          | 4,18                      |
|                              |   | Desviación típica | 1,14                | 0,00     | 0,71                 | 0,72                          | 1,55                      |

(continúa)

En la tabla 79h, los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de racional empírica E12 (4,91), E32 (4,97) (*aspectos estructurales y capacitación de los recursos humanos*).

En cuanto a la tabla 79i, los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en todas las ramas de conocimiento, se establecen en los ítems de normativo reeducativa E13 (5,12), E23 (4,74), E33 (5,10) (todas las dimensiones).



## Capítulo 6.Resultados

Tabla 79i Descriptivos de la variable "Rama de conocimiento" respecto a la Estrategias de innovación (continuación)

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN        |  | Descriptivos      | Artes y Humanidades | Ciencias | Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Jurídicas | Ingeniería y Arquitectura |
|----------------------------------|--|-------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| ESTRATEGIA NORMATIVO REEDUCATIVA | E13. Los cambios que se proponen parten del análisis y discusión, con el profesorado y con los departamentos, de sus experiencias (considerando dificultades y posibilidades) con otros planes de estudio.   | Media             | 4,80                | 5,33     | 5,22                 | 5,47                          | 4,76                      |
|                                  |  | Desviación típica | 0,45                | 0,58     | 0,73                 | 0,64                          | 0,75                      |
|                                  | E23. Analizan los efectos previsible u observados en un plan de estudios a partir de la experiencia del profesorado, para apoyar los cambios que se consideran positivos y descartar aquellos otros que se perciben negativos.                               | Media             | 5,00                | 5,33     | 4,53                 | 5,27                          | 4,29                      |
|                                  |  | Desviación típica | 0,71                | 0,58     | 1,51                 | 1,03                          | 0,99                      |
|                                  | E33. Se anima a los profesores a participar en equipos de mejora del plan de estudios teniendo en cuenta su experiencia docente.   | Media             | 4,40                | 5,33     | 5,44                 | 5,27                          | 4,76                      |
|                                  |  | Desviación típica | 0,89                | 0,58     | 0,86                 | 1,03                          | 0,97                      |
| ESTRATEGIA ECOLÓGICO ADAPTATIVA  | E14. Los cambios propuestos al implantar el plan de estudios implican establecer una nueva organización con nuevos roles, responsabilidades y tareas.  | Media             | 4,40                | 4,67     | 5,22                 | 5,40                          | 3,76                      |
|                                  |  | Desviación típica | 1,52                | 0,58     | 1,00                 | 0,63                          | 1,30                      |
|                                  | E24. Los responsables crean condiciones nuevas a las que han de adaptarse el profesorado y los departamentos del centro para poder implantar el plan de estudios.  | Media             | 4,02                | 3,67     | 4,65                 | 4,67                          | 3,35                      |
|                                  |  | Desviación típica | 0,45                | 1,53     | 0,86                 | 1,29                          | 1,17                      |
|                                  | E34. Proponen la constitución de nuevos equipos docentes en torno a proyectos de innovación en los que participan diferentes departamentos, rompiendo la estructura tradicional del Centro, con el objetivo de favorecer los cambios en el plan de estudios. | Media             | 3,00                | 5,00     | 5,28                 | 4,57                          | 4,65                      |
|                                  |  | Desviación típica | 2,31                | 1,00     | 1,07                 | 1,45                          | 1,12                      |

**6.2.1.3. Variable Campus.**

A continuación, en la tabla 80, se muestran los descriptivos relativos a la variable “Campus”, en función de cada variable organizativa considerada. Para una mejor visualización, la tabla se ha dividido en varias secciones (tablas de la 80a a la 80j).

Los comentarios relativos al contenido del conjunto de cada una de las secciones de la tabla 80 pueden verse al término de las mismas.

Tabla 80a. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a la Cultura institucional

| CULTURA INSTITUCIONAL |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|-----------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| CULTURA JERÁRQUICA    | C11a.El cambio se ha regulado a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación del profesorado.             | Media             | 1,92     | 1,33    | 1,27        | 1,27   | 1,50     | 1,36   |
|                       |   | Desviación típica | 1,16     | 0,82    | 0,47        | 0,47   | 0,97     | 0,81   |
|                       | C11b.El cambio se ha regulado a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación de los estudiantes.          | Media             | 3,25     | 2,50    | 3,00        | 1,91   | 2,00     | 2,36   |
|                       |   | Desviación típica | 1,42     | 1,23    | 1,90        | 0,83   | 1,70     | 1,75   |
|                       | C21. Los cambios sobre el desarrollo del título vienen impulsados exclusivamente desde el equipo directivo del centro.                  | Media             | 2,67     | 3,50    | 3,27        | 2,82   | 2,80     | 2,18   |
|                       |   | Desviación típica | 1,72     | 1,22    | 1,79        | 1,83   | 1,48     | 1,78   |
|                       | C31.a. El equipo directivo del centro es quien realmente planifica la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título. | Media             | 4,17     | 4,67    | 3,78        | 4,00   | 3,50     | 3,18   |
|                       |   | Desviación típica | 1,53     | 0,82    | 1,20        | 1,18   | 1,43     | 1,80   |
|                       | C31.b. El equipo directivo controla la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título.                                | Media             | 5,00     | 4,67    | 5,09        | 4,82   | 4,70     | 4,09   |
|                       |   | Desviación típica | 1,13     | 0,82    | 1,04        | 0,87   | 1,57     | 1,97   |
|                       | C41. La secuencia de actuaciones durante la implantación del título está claramente definida por el equipo directivo.                   | Media             | 4,58     | 4,83    | 4,91        | 5,00   | 5,00     | 4,27   |
|                       |   | Desviación típica | 1,16     | 0,41    | 1,04        | 0,89   | 1,63     | 1,62   |

(continúa)

## Capítulo 6.Resultados

En la tabla 80a, los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento, aparecen en los ítems de cultura jerárquica C11 (1,46) (*cómo se ha articulado el cambio*).

Tabla 80b. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a la Cultura institucional

| CULTURA INSTITUCIONAL |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|-----------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| CULTURA COLEGIAL      | C12. Para articular el cambio en el título, el equipo directivo fomenta un clima de cooperación que refuerza el trabajo docente en equipo.                                  | Media             | 4,92     | 5,67    | 5,27        | 4,82   | 5,30     | 5,09   |
|                       |   | Desviación típica | 1,16     | 0,82    | 0,65        | 1,40   | 0,67     | 1,45   |
|                       | C22. La implantación y el desarrollo del título se realiza contando con los profesores de los departamentos implicados.   | Media             | 4,75     | 5,67    | 5,45        | 5,55   | 5,60     | 5,27   |
|                       |   | Desviación típica | 1,14     | 0,82    | 0,82        | 0,69   | 0,70     | 1,27   |
|                       | C32 Existen comisiones donde se consensúa la implantación y desarrollo del título.  | Media             | 5,25     | 6,00    | 5,73        | 5,55   | 4,70     | 5,09   |
|                       |   | Desviación típica | 0,62     | 0,00    | 0,65        | 0,69   | 2,06     | 1,22   |
| CULTURA ANÁRQUICA     | C42. Las decisiones se toman teniendo en cuenta los acuerdos sobre las consecuencias previstas de los cambios introducidos en el título.                                    | Media             | 4,50     | 4,83    | 5,00        | 4,91   | 5,40     | 4,73   |
|                       |   | Desviación típica | 0,67     | 0,49    | 1,33        | 0,94   | 0,97     | 1,01   |
|                       | C13. Se alcanzan acuerdos de palabra y se deja a criterio del profesor su aplicación.   | Media             | 3,75     | 2,17    | 4,36        | 2,45   | 2,90     | 3,09   |
|                       |   | Desviación típica | 1,21     | 0,98    | 1,63        | 1,51   | 1,29     | 1,37   |
|                       | C23. Los cambios se propician por distintas instancias (universidad, centro, titulación) con distintos ritmos y distintos líderes y a veces éstos pueden ser opuestos.      | Media             | 4,25     | 3,33    | 3,91        | 3,73   | 3,40     | 4,70   |
|                       |   | Desviación típica | 1,29     | 1,51    | 1,87        | 1,85   | 0,97     | 1,70   |
| CULTURA ANÁRQUICA     | C33. Las decisiones sobre el cambio las toma cada profesor, cada departamento, o cada área de conocimiento.   | Media             | 2,83     | 2,33    | 3,64        | 2,82   | 2,90     | 2,27   |
|                       |   | Desviación típica | 1,40     | 0,82    | 1,69        | 0,87   | 0,99     | 1,19   |
|                       | C43. Las decisiones son tomadas por pequeños grupos de profesores (p.e. comisiones) o individualmente y los cambios se derivan de las necesidades de cada grupo o profesor. | Media             | 3,25     | 1,33    | 3,91        | 2,40   | 4,10     | 3,82   |
|                       |   | Desviación típica | 1,36     | 0,82    | 1,37        | 1,43   | 1,91     | 1,72   |

(continúa)

## Proceso de cambio en el EEES

En la tabla 80b, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de cultura colegial C12 (5,13), C22 (5,34), C32 (5,34) (todas la dimensiones salvo *cómo se toman las decisiones*).

Tabla 80c. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a la Cultura institucional (continuación)

| CULTURA INSTITUCIONAL |  | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|-----------------------|--|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| CULTURA POLÍTICA      | C14. El equipo directivo promueve la autonomía de los profesores en el desarrollo de las innovaciones en el plan de estudios.  | Media             | 4,08     | 4,83    | 4,91        | 3,73   | 4,70     | 4,73   |
|                       |  | Desviación típica | 1,08     | 0,41    | 1,30        | 1,49   | 0,95     | 1,74   |
|                       | C24. El cambio es impulsado por personas con responsabilidad en la gestión, líderes académicos, investigadores principales.  | Media             | 3,83     | 4,67    | 4,55        | 4,55   | 4,80     | 3,91   |
|                       |  | Desviación típica | 1,19     | 0,82    | 1,44        | 1,04   | 1,32     | 1,87   |
|                       | C34. El equipo directivo lleva a cabo una gestión basada en el consenso.   | Media             | 4,92     | 4,83    | 5,27        | 5,64   | 5,70     | 5,36   |
|                       |  | Desviación típica | 1,00     | 0,41    | 1,01        | 0,50   | 0,48     | 0,92   |
|                       | C44 El cambio se gestiona en función de las presiones que ejercen los grupos de poder existentes en los departamentos, en los centros, en la Junta de Facultad, etc. | Media             | 2,92     | 2,83    | 2,55        | 2,27   | 1,70     | 1,45   |
|                       |  | Desviación típica | 1,44     | 0,41    | 1,57        | 1,01   | 0,67     | 0,82   |

En la tabla 80c, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de cultura cultura política C34 (5,31) (*quién toma las decisiones*); mientras que los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento aparecen en los ítems de cultura política C44 (2,26) (*cómo se toman las decisiones*).

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 80d. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a los Estilos de Liderazgo

| ESTILOS DE INNOVACIÓN   |  | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|-------------------------|--|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| LIDERAZGO INSTRUCCIONAL | L11. Se concentra en conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, como principal cometido, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza. | Media             | 4,83     | 5,33    | 5,09        | 5,64   | 5,60     | 4,64   |
|                         |  | Desviación típica | 0,94     | 1,63    | 0,83        | 0,50   | 0,52     | 1,69   |
|                         | L21. Se concentra en controlar las actividades del profesorado y otro personal, tomando algún tipo de medida (se entrevista con el profesor afectado, informa oral o por escrito al director del departamento responsable de la docencia, influye en el informe. | Media             | 3,67     | 1,00    | 4,10        | 3,64   | 3,90     | 4,18   |
|                         |  | Desviación típica | 1,43     | 0,00    | 1,29        | 1,63   | 1,20     | 1,33   |
|                         | L31. Decide los cambios a realizar en las condiciones de aplicación del plan de estudios basándose en su perspectiva del futuro del título (no en los resultados obtenidos).   | Media             | 3,25     | 2,33    | 2,90        | 3,36   | 4,00     | 3,27   |
|                         |  | Desviación típica | 1,36     | 0,82    | 1,45        | 1,43   | 1,33     | 1,55   |
|                         | L41. Se asegura de que las decisiones tomadas en Junta de Facultad o en Consejo de Gobierno sean seguidas por el profesorado, aún a costa de reducir la popularidad.   | Media             | 4,58     | 4,33    | 5,36        | 4,91   | 5,10     | 5,36   |
|                         |  | Desviación típica | 1,08     | 1,63    | 0,81        | 1,37   | 0,88     | 0,67   |
|                         | L51. Gestiona los espacios y otros recursos (aulas de informática, seminarios, laboratorios, etc.) en función de las necesidades del Centro y/o del plan de estudios.  | Media             | 5,17     | 2,33    | 5,45        | 5,64   | 5,30     | 5,64   |
|                         |  | Desviación típica | 1,34     | 2,16    | 0,69        | 0,92   | 1,06     | 0,67   |

(continúa)

En la tabla 80d, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de estilos de innovación instruccional L11 (5,16), L41 (4,98) (*programa formativo y normativa*),

Proceso de cambio en el EEES

además, se detectan medias muy bajas, cercanas al 1 o al 2, en el campus de Almadén, con respecto al resto de campus, en los ítems de los estilos de liderazgo instruccional L21 y L51 (*incentivos y espacios y recursos*).

Tabla 80e. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a los Estilos de Liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE INNOVACIÓN              |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|------------------------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| LIDERAZGO INSTRUCCIONAL COMPARTIDO | L12. Supervisa con el apoyo de los profesores y del departamento el desarrollo de las guías docentes y la enseñanza, evaluando la efectividad de las prácticas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.                 | Media             | 4,00     | 5,33    | 4,36        | 5,55   | 5,60     | 4,91   |
|                                    |   | Desviación típica | 1,54     | 1,63    | 1,50        | 0,52   | 0,52     | 1,45   |
|                                    | L22. Si es posible, acuerda el reconocimiento o la sanciones al profesorado con los directores de departamento y/o el vicerrector de profesorado.   | Media             | 3,08     | 1,00    | 2,80        | 2,60   | 3,40     | 3,09   |
|                                    |   | Desviación típica | 1,68     | 0,00    | 2,04        | 1,65   | 2,17     | 1,92   |
|                                    | L32. Establece fuertes líneas y canales de comunicación a través de la acción coordinada con los profesores, órganos del centro y estudiantes, para recabar información y explicar los cambios propuestos en el plan de estudios. | Media             | 4,50     | 4,67    | 4,82        | 5,18   | 5,70     | 4,82   |
|                                    |   | Desviación típica | 1,24     | 0,82    | 1,33        | 0,98   | 0,48     | 0,98   |
|                                    | L42. Adopta medidas sobre las guías docentes, la enseñanza y la evaluación, no solo a partir de las ideas y experiencia del profesorado, sino también teniendo en cuenta las instrucciones de la Junta de Facultad.               | Media             | 5,08     | 4,50    | 5,00        | 5,55   | 5,40     | 5,50   |
|                                    |   | Desviación típica | 0,79     | 1,22    | 0,89        | 0,52   | 0,70     | 0,530  |
|                                    | L52. Proporciona al profesorado los recursos necesarios y su priorización, con la ayuda de los directores de departamento.  | Media             | 4,83     | 2,00    | 4,82        | 5,27   | 4,70     | 5,00   |
|                                    |   | Desviación típica | 1,11     | 1,67    | 1,54        | 0,90   | 1,34     | 1,18   |

(continúa)

En la tabla 80e, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de instruccional

## Capítulo 6.Resultados

compartido L32 (4,95), L42 (5,22) (*relación y comunicación y normativa*), y además, se detectan medias muy bajas, cercanas al 1 o al 2, en el campus de Almadén, con respecto al resto de campus, en los ítems de los estilos de liderazgo instruccional compartido L22 (*incentivos*).

Tabla 80f. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a los Estilos de Liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE INNOVACIÓN      |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|----------------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL | L1.3a. Apoya y se involucra en las actividades de formación necesarias de apoyo a la innovación tanto en el diseño como en el desarrollo de la formación. | Media             | 4,42     | 4,50    | 4,82        | 5,45   | 5,50     | 5,00   |
|                            |   | Desviación típica | 1,56     | 1,22    | 1,40        | 0,82   | 0,53     | 1,00   |
|                            | L13.b.Discute y consulta los modelos de buenas prácticas y las prácticas de enseñanza con los profesores.   | Media             | 4,83     | 4,67    | 4,82        | 4,82   | 5,00     | 4,36   |
|                            |   | Desviación típica | 0,94     | 1,37    | 1,17        | 1,47   | 0,67     | 1,57   |
|                            | L23. Participa directamente en el reconocimiento de los profesores que innovan o cuyo rendimiento es sobresaliente.                                       | Media             | 3,58     | 1,00    | 3,73        | 4,50   | 4,70     | 3,27   |
|                            |   | Desviación típica | 1,56     | 0,00    | 2,00        | 1,43   | 1,16     | 1,42   |
|                            | L33. Los cambios acordados dentro del título son fruto de la colaboración entre el profesorado y el equipo directivo del centro.                          | Media             | 4,75     | 4,67    | 5,18        | 5,55   | 5,70     | 5,27   |
|                            |   | Desviación típica | 1,05     | 0,82    | 0,98        | 0,52   | 0,48     | 0,90   |
|                            | L43. Realiza un esfuerzo de coordinación para que se incorporen a la normativa las buenas prácticas del título.   | Media             | 4,92     | 4,67    | 5,18        | 5,45   | 5,40     | 5,27   |
|                            |   | Desviación típica | 1,00     | 0,82    | 0,87        | 0,69   | 0,70     | 0,79   |
|                            | L53. Elabora planes para garantizar los recursos y el apoyo necesario para llevar a cabo los objetivos previstos en el título.                            | Media             | 4,82     | 2,50    | 5,00        | 5,45   | 5,10     | 4,91   |
|                            |   | Desviación típica | 1,33     | 1,22    | 1,09        | 0,82   | 0,88     | 1,22   |

(continúa)

En la tabla 80f, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de transformacional L13a (4,97), L33 (5,21), L43 (5,18) (*programa formativo, relación y comunicación y normativa*); además, se detectan medias muy bajas, cercanas al 1 o al 2, en el campus de

Proceso de cambio en el EEES

Almadén, con respecto al resto de campus, en los ítems de los estilos de liderazgo y transformacional L23 y L53 (*incentivos y espacios y recursos*).

Tabla 80g. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a los Estilos de Liderazgo (continuación)

| ESTILOS DE INNOVACIÓN |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|-----------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| LAISSEZ-FAIRE         | L14. Deja que el profesorado decida el modo de trabajo, sin intervenir.   | Media             | 3,75     | 2,83    | 2,91        | 3,00   | 3,50     | 4,00   |
|                       |   | Desviación típica | 1,36     | 0,41    | 0,94        | 1,61   | 1,18     | 1,26   |
|                       | L24. Si es posible, demora tomar decisiones cuando las cosas están funcionando mal y no premia cuando las cosas están funcionando bien.   | Media             | 2,08     | 1,00    | 2,64        | 2,45   | 2,00     | 2,09   |
|                       |   | Desviación típica | 1,24     | 0,00    | 1,745       | 1,29   | 1,56     | 1,51   |
|                       | L34. Deja que sean los propios profesores los que se distribuyan las tareas relacionadas con el desarrollo de las guías docentes, de la enseñanza y de la evaluación y se pidan aclaraciones entre ellos. | Media             | 3,25     | 4,50    | 4,45        | 3,09   | 3,89     | 3,09   |
|                       |   | Desviación típica | 1,42     | 1,22    | 1,51        | 1,30   | 1,05     | 1,22   |
|                       | L44. Deja que el profesorado haga su propia interpretación de la normativa y no interviene en cómo la aplica.   | Media             | 2,33     | 2,33    | 2,09        | 1,73   | 2,10     | 1,55   |
|                       |   | Desviación típica | 1,07     | 0,82    | 1,04        | 0,65   | 1,37     | 0,93   |
|                       | L54. No se involucra en la obtención o reorganización de los recursos que necesita el profesorado.  | Media             | 2,17     | 3,00    | 2,18        | 1,64   | 1,60     | 1,82   |
|                       |   | Desviación típica | 1,70     | 1,55    | 1,54        | 0,81   | 0,97     | 1,60   |

En la tabla 80g, los menores valores de acuerdo, con medias cercanas a 2 en todas las ramas de conocimiento aparecen en los ítems de estilos de liderazgo laissez-faire L24 (2,13), L44 (2), L54 (2) (*incentivos, normativa y espacios y recursos*).



## Capítulo 6.Resultados

Tabla 80h. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a las Estrategias de innovación

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN      |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|--------------------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| ESTRATEGIA DE PODER COERCITIVO | E11. Refuerzan la implantación del plan de estudios con normativas, reglamentos o disposiciones.  | Media             | 4,58     | 5,00    | 4,73        | 5,18   | 5,22     | 5,10   |
|                                |   | Desviación típica | 1,084    | 0,00    | 1,01        | 0,75   | 1,09     | 0,74   |
|                                | E21. Regulan los cambios en el plan de estudios y los hacen incuestionables, favoreciendo a aquellos profesores que los apoyan y censurando a los que no contribuyen a aplicarlos, sin un análisis crítico de dichos errores. | Media             | 1,67     | 1,00    | 2,09        | 2,45   | 1,56     | 1,50   |
|                                |   | Desviación típica | 0,89     | 0,00    | 1,45        | 1,21   | 0,88     | 0,71   |
|                                | E31. Dan directrices sobre las buenas prácticas respecto a la enseñanza que supongan innovaciones a realizar en el plan de estudios.  | Media             | 4,67     | 5,00    | 4,64        | 5,18   | 4,78     | 4,40   |
|                                |   | Desviación típica | 1,23     | 0,00    | 1,03        | 0,87   | 0,67     | 1,35   |

(continúa)

En la tabla 80h, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de estrategia de poder coercitivo E11 (4,95) (*aspectos estructurales*). Además, se detectan medias muy bajas, cercanas al 1 o al 2, en el campus de Almadén, con respecto al resto de campus, en los ítems de la estrategias de innovación de poder coercitivo E21 (1,79) (*aspectos culturales*).

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 80i. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a las Estrategias de innovación (continuación)

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN      |   | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|--------------------------------|---|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| ESTRATEGIA RACIONAL EMPIRICA   | E12. Los cambios que se proponen en la implantación del plan de estudios se justifican en función de los datos del Centro (número de estudiantes, profesorado a tiempo completo disponible, etc.), estadísticas de la Universidad, estudios e informes diversos.  | Media             | 4,27     | 5,00    | 4,91        | 5,36   | 4,89     | 5,10   |
|                                |   | Desviación típica | 1,27     | 0,00    | 0,94        | 0,81   | 0,93     | 0,88   |
|                                | E22. Los cambios asociados al plan de estudios se justifican a partir de la presentación y difusión, por diferentes canales, de los resultados y avances que se están consiguiendo.   | Media             | 3,92     | 5,00    | 4,64        | 5,27   | 4,67     | 4,70   |
|                                |   | Desviación típica | 1,31     | 0,00    | 0,92        | 0,65   | 0,50     | 1,34   |
|                                | E32. Facilitan la formación del profesorado a través de la organización de cursos, asistencia a jornadas, etc., para apoyar el desarrollo de cambios en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, o poniendo a su disposición a través de Internet toda la información sobre los cambios que está implicando el plan de estudios. | Media             | 4,58     | 5,00    | 4,27        | 5,45   | 5,11     | 5,50   |
|                                |   | Desviación típica | 1,50     | 0,00    | 1,68        | 0,52   | 0,78     | 0,71   |
| ESTRATEGIA NORMATIVO EDUCATIVA | E13. Los cambios que se proponen parten del análisis y discusión, con el profesorado y con los departamentos, de sus experiencias (considerando dificultades y posibilidades) con otros planes de estudio.  | Media             | 4,75     | 5,00    | 5,09        | 5,45   | 5,33     | 5,10   |
|                                |   | Desviación típica | 0,96     | 0,00    | 0,54        | 0,69   | 0,71     | 0,74   |
|                                | E23. Analizan los efectos previsibles u observados en un plan de estudios a partir de la experiencia del profesorado, para apoyar los cambios que se consideran positivos y descartar aquellos otros que se perciben negativos.   | Media             | 4,45     | 4,20    | 4,82        | 4,73   | 5,11     | 4,90   |
|                                |   | Desviación típica | 1,29     | 0,45    | 0,87        | 1,35   | 0,93     | 1,66   |
|                                | E33. Se anima a los profesores a participar en equipos de mejora del plan de estudios teniendo en cuenta su experiencia docente.  | Media             | 4,92     | 5,00    | 4,82        | 5,55   | 4,89     | 5,40   |
|                                |   | Desviación típica | 1,24     | 0,00    | 1,17        | 0,52   | 1,17     | 0,70   |

## Capítulo 6.Resultados

En la tabla 80i, podemos ver que los mayores valores identificados, con medias cercanas a 5 en de todos los campus, se establecen en los ítems de la racional empírica E32 (4,97) (*capacitación de los recursos humanos*), y la normativo reeducativa E13 (5,12) (*aspectos estructurales*), y E33 (5,10) (*capacitación de los recursos humanos*).

Tabla 80j. Descriptivos ítem a ítem de la variable "Campus" respecto a las Estrategias de innovación (continuación)

| ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN       |  | Descriptivos      | Albacete | Almadén | Ciudad Real | Cuenca | Talavera | Toledo |
|---------------------------------|--|-------------------|----------|---------|-------------|--------|----------|--------|
| ESTRATEGIA ECOLÓGICO ADAPTATIVA | E14. Los cambios propuestos al implantar el plan de estudios implican establecer una nueva organización con nuevos roles, responsabilidades y tareas.  | Media             | 4,50     | 3,00    | 4,36        | 5,36   | 5,33     | 5,10   |
|                                 |  | Desviación típica | 1,24     | 0,00    | 1,36        | 0,92   | 0,50     | 1,29   |
|                                 | E24. Los responsables crean condiciones nuevas a las que han de adaptarse el profesorado y los departamentos del centro para poder implantar el plan de estudios.  | Media             | 3,91     | 2,60    | 4,36        | 4,64   | 4,67     | 4,10   |
|                                 |  | Desviación típica | 1,04     | 1,34    | 1,12        | 0,81   | 1,22     | 1,29   |
|                                 | E34. Proponen la constitución de nuevos equipos docentes en torno a proyectos de innovación en los que participan diferentes departamentos, rompiendo la estructura tradicional del Centro, con el objetivo de favorecer los cambios en el plan de estudios. | Media             | 4,92     | 5,00    | 4,90        | 5,30   | 4,67     | 3,70   |
|                                 |  | Desviación típica | 1,38     | 0,00    | 1,66        | 0,95   | 1,32     | 1,49   |

En la tabla 80j, respecto a las estrategias de innovación ecológico-adaptativas, alcanzan los mayores valores en E34 (*capacitación y desarrollo de los recursos humanos*) y en E14 (*aspectos estructurales*), mientras que los más bajos corresponden a E24 (3,91) (*aspectos culturales*).

### 6.2.2. Estudio de las subescalas por variables.

Dado el pequeño tamaño de las muestras detectadas, se procedió a agrupar algunos niveles de las variables seleccionadas. En el caso de los campus, se siguió el

criterio de agrupar por pertenencia a la misma provincia. Concretamente, se agruparon Ciudad Real y Almadén, y Toledo y Talavera. En el caso de las ramas de conocimiento, se agruparon en función de los solapamientos de campos de conocimiento; en concreto, Artes y Humanidades se agrupó con Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias con Ingeniería y Arquitectura.

Respecto a los cargos, no se realizó ninguna agrupación.

#### ***6.2.2.1. Variable Cargo desempeñado.***

En la tabla 81, se recogen los resultados de la variable “Cargo desempeñado” en función de cada subescala considerada. Para una mejor visualización, la tabla se ha dividido en varias secciones (tablas 81a y 81b).

Los comentarios relativos al contenido de cada una de las secciones de la tabla 81 pueden verse al término de las mismas.

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 81a. Descriptivos de la variable Cargo desempeñado

| Culturas institucionales           | Descriptivos      | Decano Director Centro | o de figura asimilada | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|------------------------------------|-------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|
| Cultura Jerárquica                 | Media             | 3,47730                |                       | 3,15640                       | 3,35440                |
|                                    | Desviación típica | 0,92801                |                       | 0,78276                       | 0,79680                |
| Cultura Colegial                   | Media             | 5,11130                |                       | 5,32140                       | 5,14840                |
|                                    | Desviación típica | 0,98699                |                       | 0,52283                       | 0,72917                |
| Cultura Política                   | Media             | 3,50000                |                       | 3,21430                       | 3,25780                |
|                                    | Desviación típica | 1,09381                |                       | 1,14294                       | 0,99289                |
| Cultura Anárquica                  | Media             | 4,13330                |                       | 4,03570                       | 4,10160                |
|                                    | Desviación típica | 0,76687                |                       | 0,63441                       | 0,49129                |
| Estilo de liderazgo                | Descriptivos      | Decano Director Centro | o de figura asimilada | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
| Liderazgo Instruccional            | Media             | 4,81330                |                       | 4,61070                       | 4,18750                |
|                                    | Desviación típica | 0,68647                |                       | 0,76162                       | 0,82998                |
| Liderazgo Instruccional compartido | Media             | 4,62670                |                       | 4,87140                       | 4,30630                |
|                                    | Desviación típica | 0,84131                |                       | 1,02764                       | 0,89872                |
| Liderazgo transformacional         | Media             | 4,81330                |                       | 4,61070                       | 4,18750                |
|                                    | Desviación típica | 0,68647                |                       | 0,76162                       | 0,82998                |
| Liderazgo Laissez-Faire            | Media             | 2,76000                |                       | 2,28930                       | 2,71250                |
|                                    | Desviación típica | 0,61505                |                       | 0,59167                       | 0,74822                |

(continúa)

En la tabla 81 a, en el caso de las culturas institucionales, vemos que en cada cultura los distintos cargos desempeñados las han identificado con valores parecidos. Se observa también que la cultura que alcanza unos valores mayores es la colegial (5,1113; 5,3214; 5,1484) mientras que la que alcanza los menores valores son la cultura jerárquica y la política (desde 3,5 hasta 3,1564).

## Proceso de cambio en el EEES

En cuanto a los estilos de liderazgo, todos los estilos de liderazgo identificados alcanzan unos valores similares en cada tipo de cargo desempeñado (desde 4,8714 hasta 4,1875) y entre ellos, salvo en el caso del estilo laissez-faire, cuyos valores están cercanos a 2 (desde 2,76 hasta 2,2893).

Tabla 81b. Descriptivos de la variable Cargo desempeñado (continuación)

| Estrategias de innovación        | Descriptivos      | Decano o Director Centro | Vicedecano o figura asimilada | Coordinador del Título |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Estrategia Poder Coercitivo      | Media             | 3,96670                  | 3,78430                       | 3,79190                |
|                                  | Desviación típica | 0,66195                  | 0,42040                       | 0,51280                |
| Estrategia Racional Empírica     | Media             | 5,11070                  | 4,97500                       | 4,93810                |
|                                  | Desviación típica | 0,62658                  | 0,37987                       | 0,83653                |
| Estrategia Normativo Reeducativa | Media             | 5,27870                  | 4,85790                       | 4,62530                |
|                                  | Desviación típica | 0,67134                  | 0,53153                       | 0,92281                |
| Estrategia Ecológico Adaptativa  | Media             | 4,63730                  | 4,74860                       | 4,45810                |
|                                  | Desviación típica | 0,78158                  | 0,85387                       | 0,98337                |

En la tabla 81b, respecto a las estrategias de innovación, todas las estrategias alcanzan valores similares en todos los cargos desempeñados (desde 5,2787 hasta 4,4581), excepto en las estrategias de poder coercitivo que alcanzan los valores más bajos (3,9667; 3,7843; 3,7919).

### 6.2.2.2. Variable Rama de conocimiento.

A continuación, en la tabla 82, se recogen los resultados de la variable “ Rama de conocimiento”, en función de cada subescala considerada. Para una mejor visualización, la tabla se ha dividido en varias secciones (tablas 82a y 82b).

Los comentarios relativos al contenido de cada una de las secciones de la tabla pueden verse al término de las mismas.

## Capítulo 6.Resultados

Tabla 82a. Descriptivos de la variable Rama de conocimiento

| Culturas institucionales           | Descriptivos      | Artes y Humanidades+ Ciencias Sociales y Jurídicas | Ciencias+ Ingeniería y Arquitectura | Ciencias de la Salud |
|------------------------------------|-------------------|--|-------------------------------------|----------------------|
| Cultura Jerárquica                 | Media             | 3,46470  | 2,93710                             | 3,62760              |
|                                    | Desviación típica | 1,03747  | 0,73188                             | 0,49684              |
| Cultura Colegial                   | Media             | 5,01320  | 5,32950                             | 5,17860              |
|                                    | Desviación típica | 0,91467  | 0,66072                             | 0,68073              |
| Cultura Política                   | Media             | 3,26320  | 3,50000                             | 3,15480              |
|                                    | Desviación típica | 1,03237  | 1,11524                             | 0,99208              |
| Cultura Anárquica                  | Media             | 4,17110  | 4,14290                             | 3,97620              |
|                                    | Desviación típica | 0,58957  | 0,65465                             | 0,53563              |
| Estilo de liderazgo                | Descriptivos      | Artes y Humanidades+ Ciencias Sociales y Jurídicas | Ciencias+ Ingeniería y Arquitectura | Ciencias de la Salud |
| Liderazgo Instruccional            | Media             | 4,48420  | 4,87380                             | 3,96190              |
|                                    | Desviación típica | 0,64744  | 0,51225                             | 0,96046              |
| Liderazgo Instruccional compartido | Media             | 4,72630  | 4,98100                             | 3,85710              |
|                                    | Desviación típica | 0,66403  | 0,85301                             | 0,86751              |
| Liderazgo transformacional         | Media             | 4,48420  | 4,87380                             | 3,96190              |
|                                    | Desviación típica | 0,64744  | 0,51225                             | 0,96046              |
| Liderazgo Laissez-Faire            | Media             | 2,55790  | 2,55480                             | 2,76190              |
|                                    | Desviación típica | 0,84480  | 0,69496                             | 0,55720              |

(continúa)

En la tabla 82a, por ramas de conocimiento, vemos que la cultura identificada en primer lugar en cualquiera de las ramas, con valores cercanos a 5 (5,0132; 5,3295; 5,1786) es la cultura colegial y la última la cultura jerárquica (3,4647; 2,9371; 3,6276).

En cuanto a los estilos de liderazgo, de manera similar, todos los estilos de liderazgo son identificados en cada uno de los campus con valores cercanos a 4 (4,981-

3,8571), excepto en el caso del estilo laissez-faire cuyos valores están en próximos a 2 (2,5579; 2,5548; 2,7619).

Tabla 82b Descriptivos de la variable Rama de conocimiento (continuación)

| Estrategias de innovación        | Descriptivos      | Artes y Humanidades+ Ciencias Sociales y Jurídicas | Ciencias+ Ingeniería y Arquitectura | Ciencias de la Salud |
|----------------------------------|-------------------|--|-------------------------------------|----------------------|
| Estrategia Poder Coercitivo      | Media             | 3,8853   | 4,00710                             | 3,61190              |
|                                  | Desviación típica | 0,48502  | 0,53360                             | 0,51453              |
| Estrategia Racional Empírica     | Media             | 5,07000  | 5,17430                             | 4,73050              |
|                                  | Desviación típica | 0,68215  | 0,60250                             | 0,75789              |
| Estrategia Normativo Reeducativa | Media             | 5,06160  | 5,02480                             | 4,45290              |
|                                  | Desviación típica | 0,70125  | 0,60661                             | 0,99345              |
| Estrategia Ecológico Adaptativa  | Media             | 5,04740  | 4,67860                             | 4,02620              |
|                                  | Desviación típica | 0,72581  | 0,89106                             | 0,79915              |

En la tabla 82b, respecto a las estrategias de innovación, todas las estrategias son identificadas con valores similares en todos los campus (5,1743-4,0262), excepto la estrategia de poder coercitivo que alcanza los valores más bajos en todos los campus (3,8853; 4,0071; 3,6119).

### 6.2.2.3. Variable Campus.

A continuación se muestran, en la tabla 83, los resultados de la variable “Campus” en función de cada subescala considerada. Para una mejor visualización, la tabla se ha dividido en varias secciones (tablas de 83a a 83c).

Los comentarios relativos al contenido de cada una de las secciones de la tabla pueden verse al término de las mismas.



## Capítulo 6.Resultados

Tabla 83a. Descriptivos de la variable Campus

| Culturas institucionales | Descriptivos      | Albacete | Ciudad Real y Almadén | Cuenca  | Toledo y Talavera |
|--------------------------|-------------------|----------|-----------------------|---------|-------------------|
| Cultura Jerárquica       | Media             | 3,59920  | 3,51060               | 3,30180 | 3,07140           |
|                          | Desviación típica | 0,73621  | 0,38328               | 0,34079 | 1,18658           |
| Cultura Colegial         | Media             | 4,85420  | 5,43650               | 5,20450 | 5,14290           |
|                          | Desviación típica | 0,68638  | 0,65659               | 0,48500 | 0,92727           |
| Cultura Política         | Media             | 3,52080  | 3,36760               | 2,86360 | 3,3690            |
|                          | Desviación típica | 0,88843  | 1,40066               | 0,77753 | 0,89659           |
| Cultura Anárquica        | Media             | 3,93750  | 4,30880               | 4,04550 | 4,03570           |
|                          | Desviación típica | 0,40064  | 0,64668               | 0,67840 | 0,58248           |

(continúa)

En la tabla 83a, por campus, vemos que la cultura identificada con medias más altas (4,8542; 5,4365; 5,2045; 5,1429) es la colegial en todos los campus, mientras que la cultura política es la que alcanza los valores más bajos (3,5208; 3,3676; 2,8636; 3,369).

Tabla 83b. Descriptivos de la variable Campus respecto al Estilo de liderazgo y las Estrategias de innovación

| Estilo de liderazgo                | Descriptivos      | Albacete | Ciudad Real y Almadén | Cuenca   | Toledo y Talavera |
|------------------------------------|-------------------|----------|-----------------------|----------|-------------------|
| Liderazgo Instruccional            | Media             | 4,30000  | 4,09120               | 4,63640  | 4,69520           |
|                                    | Desviación típica | 0,88831  | 1,00066               | 0,72563  | 0,54633           |
| Liderazgo Instruccional compartido | Media             | 4,30000  | 4,08240               | 4,89090  | 4,79050           |
|                                    | Desviación típica | 1,06002  | 1,06315               | 0,717570 | 0,69131           |
| Liderazgo transformacional         | Media             | 4,30000  | 4,09120               | 4,63640  | 4,69520           |
|                                    | Desviación típica | 0,88831  | 1,00066               | 0,72563  | 0,54633           |
| Liderazgo Laissez-Faire            | Media             | 2,71607  | 2,81180               | 2,38180  | 2,55480           |
|                                    | Desviación típica | 0,78836  | 0,63824               | 0,90091  | 0,56478           |

(continúa)

## Proceso de cambio en el EEES

En la tabla 83b, con respecto a los estilos de liderazgo, se alcanzan valores similares en todos los estilos de liderazgo en todos los campus (4,8909 - 4,0912), excepto en el estilo laissez-faire cuyos valores son los más bajos (2,7167; 2,8118; 2,3818; 2,5548).

Tabla 83c. Descriptivos de la variable Campus respecto al Estilo de liderazgo y las Estrategias de innovación

| Estrategias de innovación        | Descriptivos      | Albacete | Ciudad Real y Almadén | Cuenca   | Toledo y Talavera |
|----------------------------------|-------------------|----------|-----------------------|----------|-------------------|
| Estrategia Poder Coercitivo      | Media             | 3,6392   | 3,77470               | 4,2727   | 3,76100           |
|                                  | Desviación típica | 0,50070  | 0,53590               | 0,46853  | 0,48202           |
| Estrategia Racional Empírica     | Media             | 4,72250  | 4,86290               | 5,24180  | 5,11100           |
|                                  | Desviación típica | 1,03467  | 0,60155               | 0,518670 | 0,59074           |
| Estrategia Normativo Reeducativa | Media             | 4,25000  | 4,73590               | 5,36360  | 4,98520           |
|                                  | Desviación típica | 1,13792  | 0,77548               | 0,56735  | 0,54048           |
| Estrategia Ecológico Adaptativa  | Media             | 4,50000  | 4,26760               | 5,09000  | 4,57900           |
|                                  | Desviación típica | 1,0492   | 0,99354               | 0,49753  | 0,83533           |

En la tabla 83c, respecto a las estrategias de innovación, las tres que alcanzan los mayores valores en todos los campus son las estrategias racional empírica, la normativa reeducativa y la ecológico adaptativa (5,3636 - 4,25), mientras que la estrategia de poder coercitivo es la que alcanza los valores más bajos en todos los campus).

### 6.2.3. Estudio comparativo: Análisis de las dimensiones del cuestionario por subescalas.

Con objeto de determinar la posible existencia de diferencias entre las diferentes tipos de cultura organizativa y las variables consideradas en el análisis de las innovaciones, se realizaron análisis de contraste. Para ello, una vez se realizó la prueba de homocedasticidad de Levene para comprobar el supuesto de igualdad de varianza, y dado que el tamaño de las muestras era pequeño y existía la duda del cumplimiento del

supuesto de normalidad, a continuación se utilizó un contraste no paramétrico de las distintas subescalas a partir del estadístico H de Kruskal-Wallis. Como se ha comentado anteriormente, al comprobar que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, para las comparaciones post hoc utilizamos la prueba de Tuckey para medias armónicas en el caso de varianzas iguales, y T2 Tamhane y T3 Dunnett para el caso en que las varianzas no fueran homogéneas.

### **6.2.3.1. Subescala de Cultura.**

Como resumen del citado estudio, realizado para un  $\alpha=0,05$ , se obtuvo que no aparecen diferencias significativas, en función del tipo de cultura, en las respuestas a la subescala de Cultura con respecto al *cargo desempeñado*, ni tampoco considerando las distintas dimensiones de la subescala. Es decir, no puede decirse que todos los cargos no perciban la misma cultura institucional en la universidad.

En cuanto a las respuestas a la subescala de Cultura en función de la *rama de conocimiento*, se aprecian diferencias significativas en la distribución de la cultura jerárquica en las ramas de conocimiento. Además, considerados los ítems de forma individual, aparecen diferencias significativas en los ítems C11b, C31a (cultura jerárquica) en las dimensiones *cómo se ha articulado el cambio al actual plan de estudios* y *quién toma las decisiones sobre el cambio*, y en el ítem C34 (cultura política), *quién toma las decisiones sobre el cambio*.

En cuanto a los aspectos relativos a la cultura en función del *campus*, en primer lugar se observa que no aparecen diferencias entre los distintos campus con respecto a ninguna de las culturas. Tan solo aparecen diferencias significativas en las respuestas a la subescala en algunos de los ítems considerados de forma individual. Concretamente, en C14, C44 (cultura política) y C32 (cultura colegial). Es decir, aparecen diferencias, en función del campus, en la cultura política en las dimensiones sobre *cómo se ha*

*articulado el cambio y cómo se toman las decisiones, y en la cultura colegial en quién toma las decisiones sobre el cambio.*

### **6.2.3.2. Subescala de Estilos de Liderazgo.**

En cuanto a la subescala de Estilos de Liderazgo, para un  $\alpha=0,05$ , aparecen diferencias significativas en las respuestas en función del *cargo desempeñado* en liderazgo transformacional y en liderazgo instruccional. En la comparación realizada considerando los ítems individualmente, aparecen diferencias en los ítems L21 y L51 que corresponden al estilo de liderazgo instruccional (dimensiones *incentivos* y *espacios y recursos*), y en L52 (dimensión *espacios y recursos*) del liderazgo instruccional compartido.

En cuanto a la *rama de conocimiento*, para un  $\alpha=0,05$ , aparecen diferencias significativas en los estilos de liderazgo transformacional, instruccional compartido e instruccional.

Aparecen diferencias en los estilos de liderazgo instruccional (*Dirigir/orientar el programa formativo, Incentivos y espacios y recursos*), instruccional compartido (en todas las dimensiones), transformacional (*en todas las dimensiones salvo en espacios y recursos*), y en el liderazgo *laissez-faire* (*Relación y comunicación y normativa*).

En las respuestas a la subescala de Liderazgo, para un  $\alpha=0,05$ , aparecen diferencias significativas en función del *campus* respecto a ningún estilo de liderazgo. Sin embargo, aparecen diferencias en los ítems L12 (liderazgo instruccional compartido, en la dimensión *dirigir el programa formativo*) y L34 (estilo *laissez faire*, dimensión *relación y comunicación*).

**6.2.3.3. Subescala de Estrategias de innovación.**

Para la subescala de Estrategias de innovación, para un  $\alpha=0,05$ , solo aparecen diferencias significativas en función del *cargo desempeñado* en la estrategia normativo reeducativa. Además, considerados los ítems individualmente, aparecen diferencias en el ítem E12. Es decir, en el correspondiente al tipo de estrategias racional-empírico, respecto a la dimensión *aspectos estructurales*.

En cuanto a las respuestas a la subescala de Estrategias de innovación en función de la *Rama de conocimiento*, para un  $\alpha=0,05$ , aparecen diferencias significativas en las estrategias de poder coercitivo y ecológico adaptativas. Respecto a los ítems considerados individualmente, aparecen diferencias en dos de las dimensiones consideradas en las estrategias ecológico adaptativas (*aspectos estructurales* y *aspectos culturales*), en las estrategias normativo reeducativas en los *aspectos culturales* y en las estrategias racional-empírico en la *capacitación y desarrollo de los recursos humanos*; no aparecen diferencias significativas en ningún ítem de las estrategias de poder coercitivo.

Respecto a las respuestas a la subescala de Estrategias de innovación, para un  $\alpha=0,05$ , aparecen diferencias significativas en función del *campus* en las estrategias de poder coercitivo y ecológico adaptativas. Si consideramos los ítems individualmente, aparecen diferencias en la dimensión de *aspectos estructurales* de las estrategias ecológico-adaptativas, y en los *aspectos culturales* de las estrategias racional empíricas.

A continuación, se presentan los resultados resumidos en la tabla 84 para mayor claridad.

Tabla 84. Resultados del análisis por dimensiones del cuestionario

| Dimensiones               |   | Campus | Rama De Conocimiento | Cargo Desempeñado |
|---------------------------|---|--------|----------------------|-------------------|
| Cultura Institucional     | Homocedasticidad                                  | SÍ     | SÍ (salvo c44)       | SÍ (salvo c23)    |
|                           | Cómo se ha articulado el cambio                   | C14    | c11b                 | --                |
|                           | Desde dónde se ha impulsado el cambio             | --     | --                   | --                |
|                           | Quién toma las decisiones sobre el cambio         | C32    | c31a<br>c34          | --                |
|                           | Cómo se toman las decisiones                      | C44    | --                   | --                |
| Estilos de Liderazgo      | Homocedasticidad                                  | SÍ     | SÍ                   | SÍ (salvo L13a)   |
|                           | Programa formativo                                | L12    | L11,L12,L13a,L13b    | --                |
|                           | Incentivos  | --     | L21,L22,L23          | L21               |
|                           | Relación y comunicación                           | L34    | L32,L33,L34          | --                |
|                           | Normativa   | --     | L42,L43,L44          | --                |
|                           | Espacios y recursos                               | --     | L51,L52              | L51,L52           |
| Estrategias de Innovación | Homocedasticidad                                  | SÍ     | SÍ                   | SÍ                |
|                           | Aspectos estructurales                            | E14    | E14                  | E12               |
|                           | Aspectos culturales                               | E22    | E23,E24              | --                |
|                           | Capacitación y desarrollo de los recursos humanos | --     | E32                  | --                |

#### 6.2.4. Estudio comparativo: Análisis por subescalas para cada variable.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el estudio comparativo de las subescalas para cada variable.

##### 6.2.4.1. Resultados por cargo desempeñado.

A continuación aparecen los resultados relativos al análisis de las subescalas para la variable cargo desempeñado.

#### Comparación de las dimensiones de la subescala de Cultura Institucional

Previamente a la prueba Kruskal-Wallis realizada para la variable independiente “Cargo desempeñado” (para un  $\alpha=0,05$ ), se llevó a cabo el estudio de homocedasticidad de las variables, resultando que no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de

varianzas y se concluye que, en las poblaciones definidas por los cargos desempeñados, las varianzas de las variables de cultura son iguales.

Respecto al cargo desempeñado, no aparecen diferencias significativas (Kruskall-Wallis) en ninguna de las culturas. Por tanto, las culturas no difieren según el cargo desempeñado, es decir, no podemos decir que un tipo concreto de cultura sea percibido de manera significativa por un tipo de cargo concreto.

### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Estilos de Liderazgo**

Previamente a la prueba Kruskall-Wallis realizada para la variable independiente “Cargo desempeñado” (para un  $\alpha=0,05$ ), se llevó a cabo el estudio de homocedastidad de las variables, resultando que no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas y se concluye que, en las poblaciones definidas por los cargos desempeñados, las varianzas de las variables de estilos de liderazgo son iguales.

Al aplicar la prueba de Kruskall-Wallis se aprecian diferencias significativas en los estilos de liderazgo transformacional e instruccional, en función del cargo desempeñado.

### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Estrategias de innovación**

Previamente a la prueba Kruskall-Wallis realizada para la variable independiente “Cargo desempeñado” (para un  $\alpha=0,05$ ), se llevó a cabo el estudio de homocedastidad de las variables, resultando que no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas y se concluye que, en las poblaciones definidas por los cargos desempeñados, las varianzas de las variables de estrategias de innovación son iguales para todas excepto para las estrategias racional empíricas.

Al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis solo se aprecian diferencias significativas en las estrategias normativo reeducativas. En el caso de las estrategias racional empíricas, dado que no está garantizada la igualdad de varianzas, los resultados han de tomarse con cautela. Al comprobar que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, se utilizaron para las comparaciones post hoc la prueba de Tuckey para medias armónicas en el caso de varianzas iguales, y T2 Tamhane, T3 Dunnett y Games-Howell para el caso en que las varianzas no fueran homogéneas.

*Estrategias normativo-educativas:* Concretamente, se aprecian diferencias significativas (HDS TUCKEY) en la percepción/identificación de esta estrategia por parte de los Decanos o Directores de Centro frente a los Coordinadores del Título. Parece ser la estrategia seleccionada principalmente por los Decanos o Directores de Centro.

Se calcula el tamaño del efecto. Los procedimientos estadísticos de tamaño del efecto tienen como finalidad fundamental la cuantificación de la relevancia del efecto obtenido. Dicho de otra forma, se trata de establecer si efectos estadísticamente significativos son relevantes en el campo de aplicación de la investigación. Concretamente, en este caso, calculado el tamaño del efecto resulta mediano (0,3487).

#### **6.2.4.2. Rama de conocimiento.**

Se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable independiente “Rama de Conocimiento” (para un  $\alpha=0,05$ ). A continuación se presentan los resultados relativos a la comparación de las dimensiones de cada una de las subescalas utilizadas en función de la rama de conocimiento.



### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Cultura Institucional**

Realizada la prueba de Levene, se observa la igualdad de varianzas en todas las culturas excepto en la jerárquica. Una vez aplicada la prueba de Kruskal-Wallis a las variables, se aprecia que no difieren significativamente según la rama de conocimiento la cultura colegial, política y anárquica. En la cultura jerárquica sí que aparecen diferencias significativas, aunque debe tenerse en cuenta que no se cumple para este caso el supuesto de igualdad de varianzas.

Aplicadas las distintas pruebas post hoc, al comprobar que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, para este caso (T3 de Dunnett, Tamhane, Games Howell), se aprecian diferencias entre ‘Ciencias de la Salud’ y ‘Ciencias con Ingeniería y Arquitectura’, en todas ellas. Concretamente, el grado de acuerdo con las afirmaciones sobre cultura jerárquica era mayor en el caso de ‘Ciencias de la Salud’ que en el de ‘Ciencias e Ingeniería y Arquitectura’.

En cuanto al tamaño del efecto, resultó cercano a 0,5 (0,474), luego alto.

### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Estilos de Liderazgo**

La prueba de Levene realizada solo indica igualdad de varianzas para los estilos Instruccional compartido y Laissez-faire. Aplicando la prueba de Kruskal-Wallis, se aprecian diferencias en todos los estilos de liderazgo excepto en el de Laissez-faire, en función de *la rama de conocimiento*. Al comprobar que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, se realizaron pruebas post hoc.

En el caso de varianzas iguales se utilizó la prueba de Tuckey usando medias armónicas:

A. *Liderazgo instruccional compartido*: aparecen diferencias según la rama de conocimiento. Concretamente, aparecen diferencias significativas entre ‘Ciencias de la

Salud' y las otras ramas consideradas ('Arte y Humanidades con Ciencias Sociales y Jurídicas' y 'Ciencias con Ingeniería y Arquitectura'). No aparecen diferencias entre estas dos últimas. Parece que el grado de acuerdo sobre las afirmaciones sobre el liderazgo transformacionales es menor en el caso de 'Ciencias de la Salud' que en el resto.

Calculado el tamaño del efecto tanto de 'Ciencias de la Salud' frente a 'Ciencias con Ingeniería y Arquitectura' (0,53466) como el de 'Ciencias de la Salud' frente a 'Arte y Humanidades con Ciencias Sociales y Jurídicas' (0,49711), ambos resultan grandes.

*B. Laissez Faire:* no aparecen diferencias significativas en función de la rama de conocimiento.

En el caso de varianzas distintas se utilizaron las pruebas de T3 de Dunnett, Tamhane y Games Howell, en los siguientes casos:

*C. Liderazgo instruccional:* aparecen diferencias en la rama de 'Ciencias de la Salud' frente a 'Ciencias con Ingeniería y Arquitectura'. Concretamente, el grado de acuerdo de 'Ciencias con Ingeniería y Arquitectura' con las afirmaciones de liderazgo instruccional es mayor que en el caso de 'Ciencias de la Salud'.

Calculado el tamaño del efecto (0,45596), resultó grande.

*D. Liderazgo transformacional:* aparecen diferencias en la rama de 'Ciencias de la Salud' frente a 'Ciencias con Ingeniería y Arquitectura'. Concretamente, el grado de acuerdo de 'Ciencias con Ingeniería y Arquitectura' con las afirmaciones de liderazgo transformacional es mayor que en el caso de 'Ciencias de la Salud'.

Calculado el tamaño del efecto (0,45596), resultó grande.

### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Estrategias de innovación**

Puesto que tras realizar la prueba de Levene pueden considerarse iguales las varianzas, con  $p < 0,05$ , se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis con la que se rechaza la hipótesis nula para las estrategias de poder coercitivo y ecológico adaptativas, es decir, que ambos tipos de estrategias difieren según *la rama de conocimiento*.

Para comprobar entre qué ramas se daban las diferencias, al comprobar que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, hemos tomado la solución del método HSD de Tukey con medias armónicas.

*Estrategia de Poder Coercitivo:* El resultado indica la existencia de diferencias significativas entre ‘Ciencias con Ingeniería y Arquitectura’ y ‘Ciencias de la Salud’. Concretamente, se identifica en mayor grado esta estrategia en ‘Ciencias con Ingeniería y Arquitectura’.

Calculado el tamaño del efecto (0,38097), resultó mediano.

*Estrategia Ecológico Adaptativa:* Se observó que ‘Ciencias de la Salud’ difería significativamente de las otras ramas (‘Ciencias con Ingeniería y Arquitectura’ y ‘Artes y Humanidades con Ciencias Sociales y Jurídicas’). Concretamente, esta estrategia se identificaba en menor grado en ‘Ciencias de la Salud’ que en el resto de ramas.

Calculado el tamaño del efecto tanto de ‘Ciencias de la Salud’ frente a ‘Ciencias con Ingeniería y Arquitectura’ (0,3765) resultó mediano, mientras que el de ‘Ciencias de la Salud’ frente a ‘Arte y Humanidades con Ciencias Sociales y Jurídicas’ (0,5579), resultó grande.

#### **6.2.4.3. Campus.**

A continuación aparecen los resultados relativos al análisis de las subescalas para la variable campus.

#### **Comparación de las dimensiones de la subescala de cultura institucional**

El estudio de homocedastacidad (Levene) indica que existe igualdad de varianza en todas las culturas excepto en la jerárquica.

Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para detectar diferencias entre las culturas, en función del campus. Para un  $\alpha < 0,05$ , no aparecen diferencias significativas en función del tipo de cultura en ninguno de los campus. Por tanto, no difiere la percepción de las culturas según el campus, es decir, no podemos decir que un tipo concreto de cultura pueda ser asociado a un campus concreto o defina un campus concreto. En cualquier caso, tomamos con precaución los resultados relativos a la cultura jerárquica por no estar garantizada la igualdad de varianzas.

#### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Estilos de Liderazgo**

La prueba de Levene realizada solo indica igualdad de varianzas para los estilos Instruccional compartido y Laissez-faire.

Aplicada la prueba de Kruskal-Wallis, no aparecen diferencias en la identificación de los estilos de liderazgo en función el campus. Se toman con cautela los resultados relativos los estilos de liderazgo Instruccional y Transformacional por no estar garantizada la igualdad de varianzas.

#### **Comparación de las dimensiones de la subescala de Estrategias de innovación**

Aplicada la prueba de Levene, no puede asegurarse la igualdad de varianzas para las estrategias racional empírica y normativo reeducativas. Se realiza la prueba de

## Capítulo 6.Resultados

Kruskall-Wallis. Se observa que aparecen diferencias significativas para las estrategias de Poder Coercitivo y las Normativo Reeducativas en función del campus, para un  $p < 0,05$ .

Para comprobar entre qué campus se daban las diferencias, dado que el análisis de la varianza arrojaba resultados similares, hemos tomado la solución del método HS de Tukey con medias armónicas.

*Estrategias de Poder Coercitivo:* aparecen diferencias significativas en el campus de Cuenca frente a todos los demás. Concretamente, esta estrategia se identifica en mayor medida en este campus.

Calculado el tamaño del efecto entre ‘Cuenca’ y ‘Albacete’ (0,5536), ‘Cuenca’ y ‘Ciudad Real con Almadén’ (0,4641) y entre ‘Cuenca’ y ‘Toledo con Talavera’ (0,4833), los tres resultaron grandes.

En el caso de varianzas distintas se utilizaron las pruebas de T3 de Dunnett, Tamhane y Games Howell, en los siguientes casos.

*Estrategias Normativo-Reeducativas:* se observan diferencias significativas entre los campus de Albacete y Cuenca. Concretamente, esta estrategia se identifica en mayor medida en Cuenca que en Albacete.

Calculado el tamaño del efecto (0,5043), resultó grande.

A continuación se presentan los resultados del análisis de la escala de valoración en una tabla resumen (tabla 85), para mayor claridad.

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 85. Resultados del análisis de la escala de valoración

| SUBESCALAS                         |   | RAMA                                      |                    |          | CARGO   |                                       |              | CAMPUS                        |                    |       |    |
|------------------------------------|---|---|--------------------|----------|---|---------------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------------|-------|----|
|                                    |   | AYH+CCSS                                  | CC+IYA             | CC SALUD | DEC/DTORES  | VICEDECANOS                           | COORD TITULO | AB                            | CR+ALMADÉN         | TO+TA | CU |
| CULTURA                            | JERÁRQUICA  | No igualdad de varianzas.                 |                    |          | Varianzas iguales.                                  |                                       |              | No hay igualdad de varianzas. |                    |       |    |
|                                    |   | Diferencias significativas SALUD - CC+IYA |                    |          | No hay diferencias                                  |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
|                                    |   | TE: GRANDE                                |                    |          |   |                                       |              |                               |                    |       |    |
|                                    | RESTO   | Varianzas iguales.                        |                    |          | Varianzas iguales.                                  |                                       |              | Varianzas iguales.            |                    |       |    |
|                                    |   | No hay diferencias                        |                    |          | No hay diferencias                                  |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
| ESTILOS LIDERAZG                   | INSTRUCC  | No hay varianzas iguales.                 |                    |          | Varianzas iguales                                   |                                       |              | No hay varianzas iguales.     |                    |       |    |
|                                    |   | Diferencias CC+IYA - Salud                |                    |          | Existen diferencias pero con Tuckey no aparecen     |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
|                                    |   | TE: GRANDE                                |                    |          |   |                                       |              |                               |                    |       |    |
|                                    | INST. COMP  | Varianzas iguales.                        |                    |          | Varianzas iguales.                                  |                                       |              | Varianzas iguales             |                    |       |    |
|                                    |   | Diferencias CC+IYA y AYH+CCSS - Salud     |                    |          | No hay diferencias                                  |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
|                                    |   | TE: GRANDE, respecto a cada rama          |                    |          |   |                                       |              |                               |                    |       |    |
|                                    | TRANSF  | No hay varianzas iguales.                 |                    |          | Varianzas iguales                                   |                                       |              | No hay varianzas iguales.     |                    |       |    |
|                                    |   | Diferencias CC+IYA - Salud                |                    |          | Existen diferencias pero con Tuckey no aparecen     |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
|                                    |   | TE: GRANDE                                |                    |          |   |                                       |              |                               |                    |       |    |
|                                    | LAISSEZ-F   | Varianzas iguales.                        |                    |          | Varianzas iguales.                                  |                                       |              | Varianzas iguales.            |                    |       |    |
|                                    |   | No hay diferencias                        |                    |          | No hay diferencias                                  |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
|                                    | EE. INOVACION   | PODER-COERC                               | Varianzas iguales. |          |   | Varianzas iguales.                    |              |                               | Varianzas iguales. |       |    |
| Existen diferencias CC+IYA - SALUD |   |   | No hay diferencias |          |   | Existen diferencias CU - demás campus |              |                               |                    |       |    |
| TE: MEDIANO                        |   |   |                    |          |   | TE: GRANDE, respecto a cada campus    |              |                               |                    |       |    |
| RACIONAL-EMOTIVA                   |   | Varianzas iguales.                        |                    |          | No hay varianzas iguales.                           |                                       |              | No hay varianzas iguales.     |                    |       |    |
|                                    |   | No hay diferencias                        |                    |          | No hay diferencias                                  |                                       |              | No existen diferencias        |                    |       |    |
| NORMATIVO-EDUCATIVA                |   | Varianzas iguales.                        |                    |          | Varianzas iguales.                                  |                                       |              | No hay varianzas iguales.     |                    |       |    |
|                                    |   | No hay diferencias                        |                    |          | Existen diferencias decanos/dtores. - coordinadores |                                       |              | Existen diferencias CU - AB   |                    |       |    |
|                                    |   |   |                    |          | TE: MEDIANO   |                                       |              | TE: GRANDE                    |                    |       |    |
| ECOLÓGICO-ADAPTATIVA               |   | Varianzas iguales.                        |                    |          | Varianzas iguales.                                  |                                       |              | Varianzas iguales.            |                    |       |    |
|                                    |   | CC+IYA y AYH+CCSS - Salud                 |                    |          | No hay diferencias                                  |                                       |              | No hay diferencias            |                    |       |    |
|                                    | TE: AYH+CCSSIJ - SALUD GRANDE<br>CC+IYA - SALUD MEDIANO |   |                    |          |   |                                       |              |                               |                    |       |    |

Aparecen destacados en amarillo los aspectos en los que han aparecido diferencias significativas.

**6.3. Objetivo 3. Exploración de interacciones entre las variables consideradas.**

A continuación, se muestran relacionados, en la tabla 86, los resultados encontrados en los estudios 1 y 2, organizados por campus. No se incluyeron las

## Capítulo 6.Resultados

columnas relativas a los resultados sobre estilos de liderazgo y cultura porque no aparecieron diferencias.

Tabla 86. Resultados de los Objetivos 1 y 2 relacionados por campus.

| CAMPUS | ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN   | FORMALIZACIÓN Y CENTRALIZACIÓN   | PROYECTOS DE TÍTULO 08/09 PRESENTADOS  | SATISFACCIÓN   | OBSERVACIONES  |
|--------|---|--|--|--|--|
| AB     | No se identificaron   | AyH y CCSalud: media alta; lyA: alta y media-baja; CCSSJJ: alta, media-baja y baja | Todos los lyA media-baja, todos los de CCSSJJ y el de AyH y CCSalud (88,89%) | <b>Satisfacción estudiantes más baja (HH: 0,58)</b><br><b>Resto &lt;2; salvo B en Mg (2,35)</b><br>Satisfacción profesores 2,93-3,16 | Mejor valoración media de proyectos por rama y campus; más proyectos de título   |
| CR     | No se identificaron   | CCSSJJ y AyH media-baja y baja; lyA, CC y CCSalud alta y media alta                | Todos los de lyA menos uno, y todos los de CC (46,67%)                       | Satisfacción estudiantes de 1,34 a 2,38<br><b>Satisfacción profesores de 2,69 a 3,3</b>  | Los proyectos de CSalud eran o de red docente o de un curso.   |
| CU     | Poder-coercitivo (vs resto de campus) y Normativo-reeducativa (vs AB) | Formalización alta y media-alta  | Todos los de CCSSJJ, salvo 1, todos los de CCSalud y 1 de AyH. (77,78%)      | Satisfacción estudiantes entre 1,4 y 2,36<br>Satisfacción profesores de 2,7 a 3,16   | Proporcionalmente más proyectos de título participantes; los grupos de profesores más numerosos; mayor número de buenas prácticas. |
| TO     | No se identificaron   | Formalización alta (salvo CCSSJJ media-baja y baja)                                | No se presentó ninguno a la convocatoria.                                    | <b>Satisfacción estudiantes de 1,47 a 2,57</b><br><b>Satisfacción profesores de 2,74 a 3,01</b>                                      | No hay observaciones   |

\*Aparecen en rojo los valores más bajos y en verde los más altos.

AB: Albacete; CR: Ciudad Real; CU: Cuenca; TO: Toledo; HH: Humanidades; Mg: Magisterio

En la tabla 86, además de la información relacionada en el cuadro, se encontró que los directores y decanos identificaron las estrategias normativo-reeducativas, independientemente de la rama y el campus.

No se identifican diferencias de cultura y estilo de liderazgo en el conjunto de la universidad, aunque sí aparecen por rama. En este sentido, podríamos pensar que algunas subculturas son fuertes.

Respecto a la relación entre las estrategias y las variables indicativas del éxito de la innovación, puede destacarse que solo se identificaron las estrategias de poder-

coercitivo y las normativo reeducativas en el campus de Cuenca. En el resto no se identificó ninguna estrategia concreta. Las estrategias de poder-coercitivo indican el uso de la autoridad para lograr el éxito del cambio. En el campus de Cuenca, junto con el de Albacete, es donde, proporcionalmente, se presentó un mayor número de proyectos de título sobre el total de títulos participantes; además de que resultaron unas valoraciones de satisfacción de profesores y estudiantes medias.

El relativo éxito en el desarrollo de las innovaciones, concretamente en ese campus en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, a pesar del uso de estas estrategias, podría deberse a la participación de los cargos académicos (vicedecanos y directores de departamento) sumado a que la mayoría de profesores eran contratados. En este caso, el uso de las estrategias de poder-coercitivo podría indicar, por un lado, que los cambios, al menos en su inicio, necesitan de procedimientos claros y especificados, así como establecer una autoridad identificable. Por otro, estos resultados también estarían en línea con las aportaciones realizadas desde las teorías de la contingencia, en las que se relaciona que una de las variables moderadoras empleadas sería que cuando la tarea está poco estructurada y existe poca formalización de las reglas, un líder directivo aumentaría la satisfacción y el esfuerzo de los subordinados (Yukl, 1994).

Asimismo, el uso de las estrategias normativo-reeducativas, también identificadas en este campus, requiere de la implicación directa de tantos miembros de los sistemas como sea posible para el desarrollo de la estrategia de cambio. Este aspecto, se ve apoyado porque, en este campus, se encontraron los grupos de profesores más numerosos y el mayor número de buenas prácticas.

Este último aspecto vendría a reforzar también que, aunque entendemos que los grupos de profesores participantes en un proyecto no necesariamente suponen un equipo docente consolidado y cohesionado, puede ser un estímulo que conduzca a este



## Capítulo 6.Resultados

resultado deseado. Tal vez podría considerarse un indicador de este aspecto la presencia del mayor número de buenas prácticas de todos los campus, como resultado del trabajo de los equipos docentes.

En la tabla 87, puede comprobarse que las Ramas de conocimiento han sido agrupadas para poder llevar a cabo el estudio relativo a las variables organizativas, por lo que algunos resultados han podido verse afectados. Por ejemplo, tal vez pudiera haberse hecho una asociación más clara entre estilo de liderazgo y estrategias utilizadas. De igual modo, podría haber una relación entre estilo instruccional compartido y las estrategias ecológico-adaptativas, en función de la rama de conocimiento; así como se ha supuesto una relación entre el estilo de liderazgo instruccional y las estrategias de poder-coercitivo, pero no se dispone de datos suficientes con los que refutar o aceptar estas relaciones.

No se ha podido contrastar la hipótesis (Hp1) de que en los centros en que la cultura sea colegial los procesos de implantación de innovaciones serán más exitosos (Hannan, 2001 y Yániz, 2006), puesto que esta cultura no ha podido identificarse

Por otro lado, en la tabla 87, también se observa, en función de la rama, determinados perfiles de estilo de liderazgo están asociados a un tipo particular de estrategias. Concretamente, aparece un perfil para las ramas de Ciencias junto con Ingeniería y Arquitectura, y otro para las ramas de Artes y Humanidades junto con Ciencias Sociales y Jurídicas.

Proceso de cambio en el EEES

En la tabla 87, pueden verse los resultados encontrados en los Objetivos 1 y 2 relacionados en función de la Rama de conocimiento.

Tabla 87. Resultados de los Objetivos 1 y 2 relacionados por Rama de conocimiento.

| RAMA           | ESTILO DE LIDERAZGO   | CULTURA                   | ESTRATEGIAS                              | FORMALIZACIÓN Y CENTRALIZACIÓN                        |   | APOYO INSTITUCIONAL<br>(Cargo académico)             |  | CONSENSO<br>(Profesores participantes) |                        | SATISFACCIÓN            |                            | **PROYECTOS DE TÍTULO 2008/09 |                  |
|----------------|---|---------------------------|--|---|---|--|--|--|------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------------|------------------|
|                |   |                           |  |   |   |  |  |  |                        |                         |                            |                               |                  |
| CC+IyA         | Instruccional compartido;<br>Instruccional y Transformacional<br>(vs Salud) | No se identifica          | Poder-coercitivo y Ecológico-adaptativas | Alta y media alta<br>(un centro IyA medio bajo-AB)    |   | No es necesario cargo académico para evolucionar     |  | 37(CC)<br>Medio alto                   | 55 (IyA)<br>Medio alto | IyA<br>E:1,68<br>P:2,82 | CC<br>E:1,73<br>P:3,01     | IyA<br>77,78%                 | CC<br>50%        |
| AyH+<br>CCSSJJ | Instruccional-compartido<br>(vs CC+IYA)                                     | No se identifica          | Ecológico-adaptativas                    | AyH<br>Alta y media alta<br>(un centro medio bajo-CR) | CCSSJJ<br>Media baja y baja (salvo un centro en AB alto y todos los de CU: alta o media alta) | AyH<br>No necesario cargo académico para evolucionar | CCSSJJ<br>Necesario cargo académico para evolucionar | 22 (AyH)<br>Bajo                       | 61 (CCSSJJ)<br>Alto    | AyH<br>E:1,97<br>P:2,79 | CCSSJJ<br>E:1,74<br>P:3,01 | AyH<br>28,57%                 | CCSSJJ<br>61,11% |
| CCSALUD        | No se identifica  | Jerárquica<br>(vs CC+IyA) | No se identifica                         | Alta o media alta                                     |   | No es necesario un cargo académico para evolucionar  |  | <24<br>Bajo                            |                        | E:2,12<br>P:3,13        |                            | 40%                           |                  |

Nota: AyH:Artes y Humanidades; CC: Ciencias; CCSalud: Ciencias de la Salud; CCSSJJ: Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA: Ingeniería y Arquitectura

\*E: media de satisfacción de Estudiantes; P: media de satisfacción de los Profesores

\*\*Porcentaje de proyectos de título presentados en 2008/09 sobre el total de las titulaciones

## Capítulo 6. Resultados

En concreto, en las ramas de *Ciencias e Ingeniería y Arquitectura* se identifican todos los estilos de liderazgo salvo el *laissez-faire*, junto con la utilización de las estrategias de poder-coercitivo y las ecológico-adaptativas; así como una formalización y centralización alta y media alta. Además, se evidencia que no es necesaria la presencia de un cargo académico para que evolucionen los proyectos de innovación y el consenso/participación alcanzado por los profesores fue medio-alto. Por otro lado, en las dos ramas, la media de satisfacción de los estudiantes estuvo por debajo de dos, de un total de tres puntos, mientras que la de los profesores estuvo cercana a los 3 puntos, de un total de 4 puntos. En cuanto a los proyectos de título presentados en la convocatoria de 2008/09, en ciencias se presentó proyecto en el 50% de las titulaciones participantes, mientras que en ingeniería y arquitectura se presentó proyecto en el 77,78% de ellas.

La agrupación realizada de las ramas de conocimiento dificulta conocer si los estilos de liderazgo utilizados están asociados a una de las dos ramas o a las dos, lo mismo ocurre con las estrategias de innovación. Así como también se dificulta la identificación de la asociación, en su caso, del uso de una estrategia preferente con cada uno de los distintos estilos de liderazgo.

Respecto al liderazgo instruccional identificado, implica que las personas que lideran la implantación del título tratan de que funcione del modo previsto. Su principal cometido es conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza que se imparte a los estudiantes, incluso a costa de reducir la popularidad. Su rol se concentra en controlar las actividades de los profesores y otro personal. Su actuación suele conllevar el ejercicio de un cierto “poder delegado” de la propia universidad,

vinculado a la connotación y orientación de las decisiones, la distribución del trabajo, la diseminación de la información y la gestión de los recursos.

En nuestras hipótesis, hemos asociado a este estilo de liderazgo una de las estrategias que se identifican, las de *Poder Coercitivo*, que implican el uso de la autoridad como elemento para el cambio. El uso de las estrategias de poder-coercitivo podría indicar que los cambios, al menos en su inicio, necesitan de procedimientos claros y especificados, así como establecer una autoridad identificable. De esta manera, este estilo de liderazgo sería aplicado en el desarrollo de los proyectos de menor entidad (proyectos de red docente o de un curso).

En cuanto al liderazgo transformacional, los responsables del título fomentan el funcionamiento colegiado. El responsable apoya el desarrollo de cambios en las prácticas de aprendizaje y enseñanza, a partir de las ideas y experiencia de los profesores. Se centra en tratar de comprender las necesidades del profesorado en vez de utilizar la coordinación directa, el control y la supervisión del desarrollo de las guías docentes, la enseñanza y la evaluación. Por otro lado, favorece el desarrollo de objetivos y prácticas de enseñanza propias para el título, sin trasladar directamente los de la universidad, actuando como representante del profesorado frente a la universidad, demostrando una fuerte vinculación con el departamento y el profesorado, favoreciendo las sinergias colectivas.

Mientras que el estilo instruccional-compartido supone una visión integrada de los estilos instruccional y transformacional. Este estilo describe un liderazgo compartido entre los responsables y los profesores, a través de la organización del centro, y, además, implica la colaboración activa del responsable académico y los profesores en el desarrollo de las guías docentes, la enseñanza y la evaluación. Se procura formación al profesorado, recursos y apoyo institucional para el desarrollo de las actividades y su desarrollo profesional. Por otro lado,

## Capítulo 6. Resultados

Hallinger y Leithwood (1998) indican que el liderazgo transformacional es un prerrequisito para el desarrollo del estilo de liderazgo instruccional compartido, pero que ha de buscarse de manera intencional. En este sentido, podemos suponer que esa evolución intencional se ha producido desde un liderazgo transformacional en estas ramas.

De igual modo, diversos estudios realizados (Martin et al., 2003) afirman que el potencial del liderazgo de un decano o director de departamento para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria fue reconocido en encuestas a profesores de distintas facultades de Canadá, de USA, de UK y Australasia. Además, Marks & Printy (2003), encontraron que en los casos en que este estilo de liderazgo se desarrollaba con un alto grado de compromiso, mejoraba el logro académico de los estudiantes. En esta misma línea, (Trigwell et al., 1999) indican que el estilo transformacional está asociado con alta calidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados.

En nuestro caso, no hemos podido contrastar este aspecto directamente. Sin embargo, se observa que, aunque los valores de satisfacción de los estudiantes fueron los más bajos, no obstante, las medias de las valoraciones de los proyectos en estas dos ramas fueron las más altas y se identificaron un total de 5 buenas prácticas en ambas ramas, 2 de ellas con una puntuación superior a 98 puntos. Puede que la calidad de los procesos de aprendizaje se deje traslucir en estos aspectos, dado que los proyectos trataban sobre el desarrollo de nuevos planes de estudio y eran elaborados por equipos docentes.

Además, estas ramas también corresponden con aquellas donde más proyectos de título se presentaron en 2008-09, y, asimismo, fueron en las que la satisfacción del profesorado fue mayor, con la excepción de Ciencias de la Salud en que tanto la satisfacción de los estudiantes como la de los profesores fue la más alta. Del mismo modo, estas ramas se corresponden con los

grupos de profesores más grandes, lo que tal vez sea indicador de equipos docentes consolidados. En estas ramas es donde se registró la presencia de un menor número de cargos académicos.

En cuanto a lo expresado por (Yukl, 1994) respecto a que cuando existe un alto grado de cohesión grupal el apoyo del líder es menos necesario, en este caso está en la línea de lo encontrado: aparecen grupos de profesores grandes y no se identifica como necesaria la intervención de un cargo académico para que el proyecto evolucione. En estas ramas es donde se registró la presencia de un menor número de cargos académicos. Es decir, sin la presencia del cargo académico, los profesores introducen cambios positivos en sus prácticas pedagógicas, incluyendo el uso de técnicas variadas e innovadoras, asumiendo estos riesgos de manera voluntaria (Blase & Blase, 1999).

La identificación de estos tres tipos de liderazgo nos hace pensar que, o bien se utilizó un estilo de liderazgo diferente en función de la evolución del proyecto, instruccional en las primeras fases (red docente o un curso) y transformacional y/o instruccional compartido en fases más avanzadas (implantaciones de dos cursos o más); o bien se alterna el uso de los distintos estilos de liderazgo en función de las necesidades del proyecto.

En cuanto a las otras estrategias identificadas, las ecológico-adaptativas trasladan el peso del cambio a las personas. Las personas se adaptan con rapidez a un nuevo ambiente, por eso, en lugar de intentar transformar la organización existente, el cambio está basado en la construcción de una nueva organización y en transferir personas de la vieja a la nueva organización. Estas estrategias, como se apunta en nuestras hipótesis estarían relacionadas con los estilos de liderazgo transformacional e instruccional compartido, por lo que los resultados estarían en la línea de lo propuesto.

## Capítulo 6. Resultados

En el caso de las ramas de *Artes y Humanidades* y *Ciencias Sociales y Jurídicas*, se identifica el estilo de liderazgo instruccional compartido y el uso de las estrategias ecológico-adaptativas. En las demás dimensiones consideradas, las dos ramas tienen características distintas. Así, para artes y humanidades la formalización y centralización es alta y media-alta, no es necesario un cargo académico para que evolucione el proyecto de innovación y el grado de consenso es bajo, así como la satisfacción de los estudiantes se sitúa casi en el 2, sobre 3 puntos, y la de los profesores por debajo de 3 sobre 4 puntos; además, se presentó proyecto en 2008/09 en el 28,57 % de los títulos. Mientras, en la rama de ciencias sociales y jurídicas, la formalización y centralización es media-baja y baja, es necesaria la participación de un cargo académico para que evolucione el proyecto de innovación, y el grado de consenso es alto; además, se evidencia una satisfacción de los estudiantes por debajo de dos, y de tres en el caso de los profesores; se presentó proyecto en 2008/09 del 61,11 % de los títulos.

Por un lado, el no haber identificado ninguna cultura en estas ramas, nos hace suponer que podría haber varias culturas presentes en la institución, aunque ninguna lo suficientemente fuerte como para destacarse.

Por otro lado, el estilo de liderazgo identificado es el instruccional-compartido. Como se comentó más arriba, este estilo describe un liderazgo compartido entre los responsables y los profesores, a través de la organización del centro, y, además, implica la colaboración activa del responsable académico y los profesores en el desarrollo de las guías docentes, la enseñanza y la evaluación. En esta medida, la identificación del liderazgo instruccional compartido se ajusta a que sean las personas las que se ocupen del cambio a través de la distribución del liderazgo por la organización. Esto parece estar reflejado en que se identificó que no era necesaria la presencia

de un cargo académico en Artes y Humanidades para desarrollar proyectos, aunque el número de cargos académicos fue el segundo más alto de todas las ramas.

Además, en el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas, los resultados no se ajustan a lo propuesto por (Yukl, 1994) puesto que aunque es donde se registraron los grupos de profesores más numerosos de todas las ramas, también es donde aparecen más cargos académicos; sin embargo, por el grado de formalización y centralización, sería necesaria su participación para la evolución de los proyectos. Aunque no hemos podido contrastar el aspecto de que este estilo de liderazgo mejoraba el logro académico de los estudiantes (Marks & Printy, 2003), se observa que los valores de satisfacción de los estudiantes se situaban en un valor medio, al igual que los de los profesores. Pensando en que la calidad de los procesos de aprendizaje se deje traslucir en estos aspectos, dado que los proyectos trataban sobre el desarrollo de nuevos planes de estudio y eran elaborados por equipos docentes, vemos que en Ciencias Sociales y Jurídicas los equipos de profesores dieron lugar al mayor número de buenas prácticas y a las mejor valoradas, aunque la media de la valoración de los proyectos fue de las más bajas. En cuanto a la rama de Artes y Humanidades, los equipos docentes fueron los más pequeños, y no presentó ninguna buena práctica. La valoración media de sus proyectos fue la más baja. Además, se observa que en la rama solo se presentan proyectos de título en 2008-09 donde la mayoría del profesorado es funcionario, es decir, donde la organización estaba más consolidada. También se observa que el tamaño de los grupos de profesores está relacionado con el porcentaje de proyectos de título presentados en 2008-09, a mayor tamaño de los grupos mayor número de proyectos presentados, con la excepción de la rama de ingeniería y arquitectura que presentó un mayor número de proyectos que lo esperado por el tamaño de los grupos.



## Capítulo 6. Resultados

Finalmente, en cuanto a las estrategias identificadas, las ecológico-adaptativas, están en la línea de las hipótesis propuestas, respecto a que serán utilizadas por el estilo de liderazgo instruccional compartido.

Respecto a la *Rama de Ciencias de la Salud*, dado que no se identificó estilo de liderazgo ni estrategias, no podemos asociarla a ninguno de los otros perfiles; sin embargo, en esta rama se identifica la cultura jerárquica, una formalización y centralización alta o media alta, no se hace necesaria la participación de un cargo académico para evolucionar, y el número de profesores participantes fue bajo. En cuanto a la satisfacción, la de los estudiantes supera la valoración de 2 y la de los profesores la del 3. Además, se presentaron proyectos en la convocatoria 2008-09 en el 45,45% de los títulos.

Dado que no se ha identificado ninguna otra cultura distinta a la jerárquica, y ésta solo en ciencias de la salud, estos resultados parecen estar en la línea de lo planteado por (Välímaa, 1994). Concretamente, nos referimos a que las innovaciones tendrán más éxito si la cultura institucional promueve el cambio que si lo hace la cultura disciplinar. Aunque los valores medios de las encuestas de satisfacción de estudiantes y profesores, son los más altos, los proyectos de título presentados, supusieron un 40% de los participantes, el segundo más bajo, siendo, además, el tamaño de los grupos participantes de los más bajos. Dado que esta cultura solo se ha identificado en una rama de conocimiento, podemos suponer que más que una cultura estaríamos hablando de una subcultura dominante (Becher, 1989; Parker, 2000, Robbins, 2004). En este sentido, puede que apunte a que, “el sistema normativo de valores de tales grupos difiere del sistema normativo de valores más extendido” (Bolton y Kammeyer, 1972).

Parte de este sistema normativo estaría constituido por la cultura docente que define la identidad profesional de los docentes y condiciona sus decisiones sobre qué enseñar, cómo

enseñar y por qué enseñar. Esto es más importante todavía asociado a la creación de equipos docentes que son los que promueven e implantan las innovaciones docentes, como las llevadas a cabo en el programa de innovación estudiado.

En este sentido, puede que tal y como plantea Becher (1989), tengamos que referirnos a la cultura disciplinar como entidad cultural. Este autor, incluso yendo un paso más allá, indica que en caso de conflicto, es la cultura disciplinar la que prevalece. Vemos que en la cultura identificada, el responsable del título posee la autoridad y la aplica, jerárquicamente, de arriba-abajo, también para regular los aspectos relativos al desarrollo del título y la gestión del cambio. Está establecida claramente la cadena (y las personas) que toman las decisiones respecto al título. Las reglas y procedimientos sobre el título están predeterminados y los roles de las personas que participan en el desarrollo del título están definidos. Sin embargo, no se registraron cargos académicos en los proyectos de innovación.

A la vista de la cultura y los estilos de liderazgo identificados, las estrategias utilizadas y los proyectos de título presentados, como parte del programa de innovación, podríamos decir que: las innovaciones en las universidades dan lugar al aprendizaje de grupos y equipos, es decir, al aprendizaje institucional (Bolívar, 2000). Cabe deducir que si se han desarrollado equipos docentes consolidados, habrá satisfacción en estudiantes y profesores y serán mejores las valoraciones de los proyectos y las buenas prácticas, y habrá habido aprendizaje institucional. De este modo, podríamos concluir que el desarrollo de una cultura de innovación sería aquella que permitiera resolver, con éxito y eficacia, las circunstancias de cambio actuales en una búsqueda constante de la calidad. Es decir, podríamos decir que en este momento, una cultura de calidad es una cultura de innovación.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

### 7.1. Discusión

Los retos que conforman el nuevo escenario en la educación superior instan a la universidad a afrontar los cambios realizando innovaciones a distintos niveles para dar respuesta a las nuevas demandas que han planteado el EEES y la legislación española.

La realización de esta tesis muestra cómo se ha enfrentado a estos retos una universidad española (UCLM) a través del desarrollo de un programa de innovación docente desarrollado por la institución desde 2005 hasta la actualidad. La evolución y desarrollo del programa ha permitido, en muchos casos, la introducción gradual de los cambios necesarios en las titulaciones y centros, realizando una tarea de acompañamiento de forma sistemática y planificada desde la institución. Adicionalmente, estas implantaciones incrementales (Dewar & Duton, 1986; Ettlíe et al., 1984) permitían identificar errores controlados de forma que pudiera prevenirse el fracaso de las innovaciones planteadas.

En este caso concreto, además, los cambios introducidos tenían como finalidad adecuar las enseñanzas y titulaciones a lo requerido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Asimismo, este proceso, en línea con lo manifestado por diversos autores (p.e. Elliot, 1981y 1986; Fullan 1982, 2994, 2001; Hargreaves y Fink, 2002; Huberman, 1990; y 2002; Kemmis, 1986 y 1988; Stenhouse, 1984) destaca el papel primordial del profesorado en la construcción del conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, vinculado a la implantación de las innovaciones, y permite la necesaria sostenibilidad en el tiempo de las mismas.

## Proceso de cambio en el EEES

Además, en los nuevos criterios y directrices de garantía de la calidad europeos (ENQA, 2015), se hace énfasis en que la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante desempeñan un papel importante.

Este cambio en la enseñanza y el aprendizaje pasa por un cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado, tal y como mantiene Hopkins (1985), que promueve un modelo de “colaboración profesional” para la promoción y explicación de las prácticas escolares. En este sentido, en la UCLM se evidencia un proceso de creación y consolidación de equipos docentes necesarios para afrontar los retos que plantean los cambios del EEES.

Asimismo, la presencia de equipos docentes en el proceso de cambio evidencia el aprendizaje institucional llevado a cabo en una cultura de innovación que consideramos de calidad.

Esta cultura de calidad ha estimulado la creación de proyectos de innovación docente de forma que permitan, de manera gradual, la implantación de innovaciones en las titulaciones.

Hemos considerado este proceso de innovación como un cambio planificado.

Además, tal y como indica Yukl (1994) respecto a que cuando existe un alto grado de cohesión grupal el apoyo del líder es menos necesario, los resultados están en la línea de lo encontrado en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Es decir, sin la presencia del cargo académico, los profesores introducen cambios positivos en sus prácticas pedagógicas, incluyendo el uso de técnicas variadas e innovadoras, asumiendo estos riesgos de manera voluntaria (Blase & Blase, 1999).

Apoyando este proceso, se ha desarrollado la tarea de los líderes que han animado los cambios y el tipo de estrategias que han empleado para ello.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

Se han identificado perfiles de estilo de liderazgo y estrategias en función de la rama de conocimiento. Aunque el número y tipo de datos no ha permitido asociar el estilo y las estrategias a una rama o ramas concretas. Se identifica, además, la presencia de subculturas disciplinares fuertes que parecen indicar una determinada “cultura docente” asociada a alguna de las ramas de conocimiento (Ciencias de la Salud). En la medida en que “los planes de innovación se encuentren próximos a la cultura de cada centro se facilitará el éxito de la innovación pretendida” (Yániz, 2006, p.53). En esta misma línea, si como plantea Becher (1989), en caso de conflicto es la cultura disciplinar la que prevalece, podrían aparecer resistencias a la innovación.

### **Análisis de innovaciones en la universidad: comparación de modelo**

En nuestro contexto, Tomas et al. (2010) han desarrollado un modelo para analizar las innovaciones en la universidad. Este modelo se caracteriza el cambio atendiendo a tres variables: alcance, naturaleza y plazo. Estas características son elementos descriptivos que definen toda innovación universitaria. Además, el modelo considera varias dimensiones más de análisis (financiación, liderazgo, valores, impacto, resistencias y obstáculos, fases y estrategias de la innovación).

En la tabla 88 aparecen las dimensiones desarrolladas por estos autores.

Proceso de cambio en el EEES

Tabla 88. Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad

| Dimensión                            | Descripción   |
|--------------------------------------|---|
| Caracterización                      | Especifican los orígenes y causas que han originado el proceso de innovación. Igualmente se incorporan otros rasgos de caracterización como el alcance o su naturaleza.   |
| Financiación                         | Identifica 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.   |
| Liderazgo                            | Identifica 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. |
| Valores                              | Examina 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 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<br><br>y que pueden considerarse elementos clave de la cultura institucional.   |
| Impacto                              | Estudia 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.  |
| Resistencias y obstáculos            | Recoge la percepción de cualquier participante en el cambio (promotor, implicado y obstáculos 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.   |
| Fases y estrategias de la innovación | Identifica 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.  |

(Tomas, Castro y Feixas, 2010, p. 145)

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

En nuestro caso, algunas de las variables utilizadas son comparables con las planteadas en el modelo comentado más arriba: *modalidad*, que hacía alusión a la extensión o alcance de la innovación o cambio (una innovación llevada a cabo por un grupo de profesores de una asignatura, un departamento o una titulación) es similar al *alcance* que recoge diversos grados (desde el sistema universitario en su conjunto a una facultad o departamento); el *tipo de innovación* (elaboración de materiales, metodologías, diseño de materias y títulos), podría compararse con *naturaleza* (que puede ser de tipo curricular u organizativo); y *duración* (de uno a tres años) podría resultar similar a *plazo* (corto, medio y largo). Todas ellas se corresponden con la dimensión Caracterización de los proyectos.

También son coincidentes algunas de las dimensiones de análisis utilizadas como la financiación y el impacto. Dos de sus otras dimensiones se estudiaron también: el liderazgo y las estrategias de innovación. No se recogieron datos sobre los valores ni las resistencias y obstáculos aunque se identificaron elementos que podrían dar lugar a resistencias (“subcultura docente” dominante en Ciencias de la Salud).

En cuanto a la orientación que inicia una innovación, puede ser de abajo-a-arriba o de arriba-a-abajo. Igualmente, puede tratarse de una innovación incremental o radical.

En la dimensión de liderazgo el modelo atendió a tres aspectos: proximidad, estilo y apoyo; nosotros solo pudimos considerar los dos últimos. El apoyo fue entendido como la participación de un cargo académico en el proyecto.

En la tabla 89 se muestra la comparación de las dimensiones consideradas respecto al modelo propuesto más arriba.

Tabla 89. Comparación de las dimensiones utilizadas en el análisis de las innovaciones universitarias desarrollado con las utilizadas en esta tesis

| Dimensiones<br>(Tomas, Castro y Feixas, 2010) | Dimensiones (tesis)   |
|---|---|
| Caracterización                               | Modalidad, tipo de innovación, duración                       |
| Financiación                                  | Financiación  |
| Liderazgo                                     | Liderazgo   |
| Valores                                       | -----   |
| Impacto                                       | Satisfacción de profesores y estudiantes; proyectos de título |
| Resistencias y obstáculos                     | -----   |
| Fases y estrategias de la innovación          | Estrategias de innovación                                     |

Aunque no se han estudiado las resistencias y obstáculos, según los tipos de resistencias identificadas por el modelo de Tomas et al. (2010) (individuales, organizativas, sociales y legales), podríamos identificar algunas de ellas a partir de las dificultades expresadas por los directores y participantes en la consecución de los objetivos de los proyectos de innovación:

- a. Posturas enfrentadas con respecto a la necesidad de cambio o innovación.
- b. Problemas de ajustes y gestión con relación a la No asistencia e incluso por la mayor Asistencia del estudiante.
- c. Distribución adecuada del tiempo.
- d. Dificultades de coordinación, por varios aspectos:
  - Disponibilidad del tiempo
  - Problemas de agenda
  - Número de profesores implicados
- e. Saturación de quejas debido a mayor exigencia.



## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

- f. Problemas con recursos tecnológicos: Formación y personal para las plataformas virtuales.
- g. Escaso tiempo para puesta en marcha de los proyectos.
- h. Renuncias en la participación, tanto de profesores como de estudiantes.
- i. Aclaraciones y revisiones sobre el presupuesto de la convocatoria.
- j. Necesidad de aumento de personal:
  - Profesorado complementario
  - Personal de Apoyo a la Docencia
- k. Necesidad de reconocimiento de su trabajo.
- l. Necesidad de formación específica a centros o titulaciones:
  - En competencias o Evaluación de las mismas
  - Aprendizaje Basado en Proyectos
  - Evaluación
  - Autoevaluación
  - Técnicas de trabajo en equipo
  - Aprendizaje cooperativo
- m. Mayor coordinación con otras convocatorias de proyectos de la universidad.

Quizá las que podríamos identificar más claramente son las organizativas y sociales, es decir, las relacionadas con la base estructural y la dinámica del propio sistema educativo universitario. El planteamiento de un nuevo enfoque del trabajo del profesor y del estudiante parece generar la mayoría de los obstáculos.

Por otro lado, vemos que la evolución de la modalidad suele coincidir con el desarrollo de las distintas fases de la innovación: experimentación (una asignatura-un curso), aplicación (dos o

tres cursos/toda la titulación), difusión (jornadas intercampus y buenas prácticas), evaluación, consolidación (presentación de proyectos de título, modificación de la estructura organizativa - creación de nuevos cargos, p.e. coordinador de titulación).

## **7.2. Conclusiones**

### **7.2.1. Relativas al objetivo general 1.**

Analizar diferentes tipos de innovaciones, en relación con los distintos aspectos del programa de innovación e identificar los aspectos claves para definir el grado de éxito de los proyectos desarrollados, contribuyendo a la comprensión de los cambios organizacionales en instituciones de educación superior.

Hp1.1: Una mayor extensión y dimensión de los proyectos tendrá que involucrar a un mayor número de profesores. (Bowman y Ambrosini, 1997; Haleblian y Finkelstein, 1993).

Los resultados encontrados apoyan esta hipótesis, a mayor extensión del proyecto, la participación del profesorado era mayor.

Hp1.2: Se obtendrán resultados de mayor satisfacción en los proyectos propuestos, en términos de evaluaciones de estudiantes y profesores, y más indicios de calidad (mejor valoración del proyecto, desarrollo de buenas prácticas, valoraciones de las participaciones en intercampus), en aquellos proyectos con mayor duración, con una modalidad que implique a todo el título, con más profesores participantes, y con apoyo institucional (director funcionario o responsable académico).

Aunque sí hemos constatado que a mayor duración del proyecto, mayor número de participantes, mayor financiación solicitada y concedida y mejor valoración del proyecto, lo que se ajusta a la hipótesis planteada; sin embargo, no se ha encontrado relación de dependencia de

estos aspectos con la identificación de buenas prácticas y participación en los intercampus. Además, a mayor extensión del proyecto, mayor satisfacción por parte de los estudiantes, lo que se encuentra en la línea de nuestra hipótesis. También se identifica una mayor satisfacción de los estudiantes si el director del proyecto no era responsable académico, lo que no se ajusta con la hipótesis propuesta.

Se observa, también, que la satisfacción de los profesores no muestra relación con ninguna de las variables consideradas, a pesar de lo previsto, aunque es superior a la de los estudiantes en todos los casos.

Hp1.3: La existencia de proyectos de titulación (A2-A3) indicaría que el centro posee características que permiten la implantación (estructuras formalizadas y centralizadas), en tanto que la existencia de proyectos de red docente (B) o de un curso (A1) indicaría que el centro posee características que facilitan la iniciación de la innovación (una baja formalización y una baja centralización). (Duncan, 1976; Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982).

Estos resultados se ajustan parcialmente a lo propuesto. Se encontró que el grado de formalización no era tan relevante como la extensión y duración previas del proyecto a participar en la convocatoria de proyectos de título 2008-09. Sin embargo, se encontraron algunos casos en que los resultados se ajustaron a lo previsto: si el centro contaba con una formalización y centralización media-baja, no presentó proyecto de título.

Se encontraron algunos casos que parecen exponentes claros de un grado de formalización y centralización bajos (p.e. destaca la facultad de letras de Ciudad Real porque acoge 10 proyectos, aunque todos ellos de red) y, a pesar del alto número de proyectos presentados, ninguno cristalizó en proyecto de título. En el resto de los campus los centros de la

rama de Artes y Humanidades acogieron entre 1 y 4 proyectos pero, al menos uno de ellos, estaba referido al conjunto de la titulación.

Algunos ejemplos de centros con un grado de formalización alta y media-alta lo constituyen los centros EPSA en Albacete y la EIT de Agrónomos de Ciudad Real, que presentaron 15 y 11 proyectos, respectivamente; mientras que el resto de centros de la rama de Ingeniería y Arquitectura presentaron entre 1 y 6 proyectos. También llama la atención, dentro de la misma rama, que la escuela de agrónomos de Albacete acoja un proyecto mientras que la de Ciudad Real presentó 11.

Vemos que a pesar del número de proyectos presentados por un centro, se diseñó proyecto de título aunque, ciertamente, el centro de Albacete, por el tipo de proyectos presentados, muestra una formalización media baja, lo que no se ajusta a la previsión hecha en nuestra hipótesis.

Puede comentarse que en el campus de Albacete se presentaron todos los títulos que cumplieron el criterio de duración y extensión explicado más arriba, independientemente del grado de formalización y centralización. Por el contrario, en los campus de Ciudad Real y Cuenca en los que los dos criterios fueron coincidentes, solo se presentaron los proyectos de los centros con formalización alta y media alta, que además cumplían el criterio de extensión y duración. No podemos comentar los resultados del campus de Toledo puesto que no participó con ningún proyecto en la convocatoria.

Hp1.4: Habrá más formalización y centralización, y por tanto más características que permitan la implantación, en los centros relativos a las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias de la Salud que en el resto de ramas de conocimiento. (Duncan, 1976; Marino, 1982; Zaltman et al., 1973; Zmud, 1982).

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

Los resultados encontrados están en la línea de lo planteado en la hipótesis, salvo los relativos a la rama de Artes y Humanidades, que también se encuadran en tipo de formalización y centralización alta y media-alta, frente a lo esperado.

Hp1.5: La complejidad estructural y la descentralización deberían guiar hacia las innovaciones incrementales (Ettlie et al., 1984), mientras que se esperaba que la actitud en la gestión hacia el cambio facilitara las innovaciones radicales (Dewar & Dutton, 1986; Hage, 1980). De esta idea cabría inferir que los centros con alta complejidad estructural y descentralización empezarían por proyectos de red (B) o de un curso (A1) y continuarían con innovaciones incrementales. Por el contrario, los centros con alta formalización y centralización empezarían con proyectos de dos cursos (A2) o de toda la titulación (A3) directamente, es decir, darían lugar a una innovación.

Los resultados indican que las innovaciones se desarrollaban en centros con formalización media-alta, independientemente del grado de extensión inicial del proyecto. Estos resultados no están en la línea de lo planteado en la hipótesis. También se observó esta evolución de la implantación en dos casos en que la formalización y centralización eran media-baja pero se contaba con responsables académicos como directores de los proyectos. Además, en los centros en que se iniciaron los proyectos de toda la titulación, desde el principio, la formalización y centralización eran media-baja, no alta y media alta como cabría esperar.

Hp1.6: Cabe inferir que las implantaciones incrementales serían aquellas innovaciones educativas (de B a A1) realizadas de abajo a arriba por los profesores, mientras que las innovaciones radicales (implantar proyectos de dos cursos o toda la titulación desde el principio) corresponderían a implantaciones de arriba abajo. (Daft & Becker, 1978).

Los resultados encontrados no se ajustan a lo esperado, dado que las implantaciones que empezaron con dos cursos (A2) deberían corresponderse con innovaciones de arriba-a-abajo, sin embargo, la mayoría de las iniciadas que contaban con director con cargo académico fueron innovaciones A1. Además, los proyectos de innovación que se iniciaron implicando a toda la titulación en su conjunto no contaban con cargo académico, lo que no está en la línea de lo esperado.

Parece que la innovación incremental, tal y como la hemos definido, ha resultado ser más exitosa, puesto que ha cristalizado en un mayor número de proyectos de título presentados a la convocatoria 2008/09. La mayoría de las innovaciones A1 que implicaron a toda la titulación también contaron con un cargo académico. Además, en lo relativo a la satisfacción de los estudiantes con las innovaciones, nuestros datos vienen a indicar que dicha satisfacción parece estar relacionada con la participación de los cargos académicos.

Hp1.7: El cambio radical no reflejaría tanto la implicación del profesorado sino la implicación de los responsables académicos.

Los resultados no se ajustan a lo esperado. La mayor parte de las innovaciones en las que participó un responsable académico tuvieron una evolución de A1 a A3, es decir, de un curso a una titulación; pese a que lo propuesto, en nuestro caso era la evolución de los proyectos desde A2 a toda la titulación, como innovación radical, con la participación de un cargo académico. Por otro lado, aunque el campus con más responsables académicos (Ciudad Real) presentó un proyecto de título en todos los casos en los que intervino un responsable académico, salvo en dos excepciones en Artes y Humanidades, sin embargo, fue el campus con menos proyectos en 2008-09, tanto en términos absolutos como relativos. Además, fue el campus que contó con la mayor satisfacción del profesorado.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

Hp1.8: Aquellos proyectos que cuenten con un director desempeñando un cargo académico se iniciarán con una mayor extensión y alcanzarán mayor amplitud y duración que aquellos que no lo tuvieran.

Los resultados obtenidos se ajustan parcialmente a lo esperado. Por una parte, en línea con nuestra hipótesis, se aprecia cierta tendencia a iniciar las innovaciones con una mayor extensión/alcance cuando en ellas participaba un director con cargo académico (apoyo institucional). Sin embargo, si el grado de formalización y centralización del centro era medio o media-alto el proyecto evolucionaba en extensión, amplitud y duración con o sin director con cargo académico; mientras que si la formalización era media-baja era necesaria la presencia de un director con cargo para evolucionar en el sentido indicado. Es decir, la participación de un cargo académico ayudaba a que la innovación avanzara pero en función del grado de formalización y centralización del centro. Estos resultados no se ajustan a lo esperado.

Por otra parte, los resultados revelan que la mayoría de las implantaciones que se iniciaron con director con cargo académico fueron proyectos de un curso que evolucionaron hasta implicar a toda la titulación; mientras que las innovaciones que se iniciaron desde el principio en toda la titulación no contaron con cargo académico, lo que no está en línea con lo planteado en la hipótesis.

Además, se encontró que en aquellos casos en los que participaba un mayor número de cargos académicos, la satisfacción de los profesores era mayor.

Por otro lado, también se encontró relación entre la categoría profesional del director con la satisfacción de los estudiantes (dependencia media); dicha satisfacción era mayor cuando los directores no eran funcionarios).

Hp1.9: Aquellos centros en los que el cambio se promueva desde dentro contarán con una mayor implicación y cohesión por parte de su profesorado en términos de proyectos de título mantenidos a lo largo del tiempo, de alta participación del profesorado y evolución a toda la titulación, que cuando el proyecto viene impuesto. (p.e. Elliot, 1981y 1986; Fullan 1982, 1994, 2001 y 2002; Hargreaves y Fink, 2002; Hopkins, 1985; Huberman, 1990; Kemmis, 1986 y 1988; Stenhouse, 1984).

Los resultados obtenidos se corresponden parcialmente con lo previsto en la hipótesis. Los proyectos más amplios cuentan con un mayor número de participantes y una mayor duración. Estos resultados cristalizaron en la convocatoria 08-09, poniendo de relieve el apoyo del profesorado con un par de excepciones: Humanidades de Ciudad Real, que no se concretó en proyecto de título, y Derecho de Albacete, que presentó proyecto de título solo con proyectos B previos. Podría considerarse que se ha promovido el cambio desde dentro contando con los agentes implicados, lo que llevaría a una implantación de innovación más exitosa. Sin embargo, el campus con una mayor satisfacción de los estudiantes fue Toledo, que no presentó ningún proyecto de título y obtuvo las peores valoraciones de los proyectos y de satisfacción de los profesores; mientras que el campus con más proyectos de título presentados (Albacete) fue el que obtuvo peor satisfacción de los estudiantes si bien logró las mejores valoraciones de los proyectos y bastante buenas de profesores.

La presencia de estos grupos amplios de participantes asociada a la presencia de buenas prácticas y a la presentación de proyectos de título, junto con alta satisfacción del profesorado nos hace pensar en que pueden constituir equipos docentes consolidados en todas las ramas, aunque incipientes en Artes y Humanidades y en Ciencias de la Salud.



## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

Hp1.10: Un alto nivel de consenso no lleva de modo necesario a un buen desempeño de la organización (Bowman y Ambrosini, 1997) y, en tal sentido, el consenso parece ser una condición necesaria, pero no suficiente para el éxito de la innovación. El tamaño del equipo influye de modo más positivo sobre el desempeño en ambientes turbulentos que en ambientes estables y la centralización de las decisiones tiene efectos negativos sobre el desempeño de la organización. Cabe inferir que si el contexto es inestable y el grupo de innovación numeroso, el resultado sería más favorable. (Haleblian y Finkelstein, 1993).

Los resultados se ajustan a lo esperado. Se identifica que, por ejemplo, aunque Cuenca cuenta con los grupos de participantes más numerosos (alto consenso), el mayor número de buenas prácticas y alta satisfacción de los profesores, los resultados en la satisfacción de los estudiantes no solo no son los más altos, que sería lo esperable, sino que, además, la valoración de los proyectos por campus es la más baja.

Por otro lado, donde participaban a los grupos más numerosos también había un mayor número de buenas prácticas y un mayor número de proyectos de títulos presentado en 2008-09. Los resultados se ajustan en parte a lo esperado.

Un alto consenso en la innovación es una condición necesaria pero no suficiente, aunque facilita el desarrollo de la innovación cuando hay inestabilidad en el contexto (p.e. alto número de contratados o necesidad de innovación por normativa EEES (Tomàs et al, 2010)). Dicho consenso se traduce en la existencia de buenas prácticas y en una mayor satisfacción del profesorado; aunque no en una alta satisfacción de los estudiantes.

Hp1.11: El enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos ya que las estructuras permanecen a menudo intactas, no se transforman (Gairín, 2006). Cabe inferir

que los proyectos de red con pocos participantes no tendrán impacto, ni crecerán en convocatorias sucesivas, no llegando a convertirse en proyectos de título.

Los resultados se ajustan parcialmente a lo esperado. Por una parte, los proyectos que nunca evolucionaron eran proyectos de red que no cristalizaron en proyectos de título, salvo Derecho de Albacete. Por otro lado, en Ciudad Real se localizaron todos los A1 y A2 de dos años que no evolucionaron. Aun así, uno de los A2 presentó proyecto de título. Estos resultados no se ajustan a lo esperado. En estos proyectos podríamos decir que se ha llevado a cabo una innovación “superficial”, que no habría llegado a transformar las prácticas educativas y, tal y como indica Gairín (2006), permitiría que las “estructuras permanecieran intactas”.

### **7.2.2. Relativas al objetivo general 2.**

Identificar las influencias de las variables organizativas cultura institucional, estilo de liderazgo y estrategias de innovación en la mejora de los procesos de cambio en la universidad, como organización.

#### **Cultura institucional**

HP2.1: Los tipos de culturas institucionales existentes están mejor definidas desde la división en departamentos que desde la separación geográfica (Becher, 1989; Parker, 2000, Robbins, 2004; Tomàs, 1997). De lo afirmado en esta hipótesis, cabe inferir que habrá diferencias en las culturas institucionales por rama de conocimiento pero no por campus.

Los resultados se ajustan a lo esperado. En este sentido, no se encontraron diferencias por campus respecto a la cultura, lo que nos hace pensar que, en caso de existir distintas culturas en un mismo campus, ninguna de ellas sería lo suficientemente fuerte como para identificarla con un espacio geográfico. Por otro lado, en Ciencias de la Salud se identifica un tipo de cultura

jerárquica más claramente que en otras ramas de conocimiento. Esto podría indicar que el tipo de cultura identificado puede estar más relacionado con las disciplinas, tal y como se ha planteado en nuestra hipótesis. No obstante lo anterior, cabe señalar que en los resultados obtenidos podría haber influido el agrupamiento de ramas de conocimiento debido a la escasez de datos en algunas de ellas.

HP2.2: La cultura colegial aparecerá más frecuentemente en los departamentos, especialmente de Artes y Humanidades (Blackwell & Preece, 200; Hannan, 2001 y Yániz, 2006).

Quizá por esa razón (agrupar ramas) nuestros resultados no son coincidentes con los de Hannan (2001) y Yániz (2006), es decir, que la cultura más frecuentemente encontrada en los departamentos no haya sido la colegial, especialmente en la rama de conocimientos de Artes y Humanidades.

Hp2.3: La cultura más frecuente en los centros universitarios será la cultura jerárquica. La cultura colegial ha pasado a ser una de las más débiles (Mcfarlen, 2005). La cultura jerárquica es característica de las universidades grandes (Blackwell & Preece, 2001).

En cuanto a la cultura, solo fue identificada la cultura jerárquica, estos resultados son en parte coincidentes con los obtenidos por Mcfarlen (2005) respecto a la investigación de MacNay (1995), con los que se concluyó que la cultura colegial había pasado, en un período de diez años, de ser la cultura dominante a una de las más débiles.

Las evidencias sugerían que la colegialidad de la vida en la universidad había sido reemplazada por una existencia menos comunitaria y más solitaria.

Aunque pueden existir diversas razones para explicar la idea anterior, Mcfarlen (2005) consideraba que la más importante se debía a la masificación de la educación superior, ya que el incremento del número de estudiantes había dañado el sentido de comunidad que solo es posible

mantener en instituciones más pequeñas. De ahí, que este estudio refuerce la afirmación de Blackwell & Preece (2001) respecto a que la cultura jerárquica es propia de las universidades grandes.

HP2.4: Aparecen diferencias de cultura percibida en función del cargo desempeñado.

Los resultados no se ajustan a lo esperado. No se encuentran diferencias significativas entre los distintos tipos de cultura atendiendo al cargo desempeñado por el responsable académico.

### **Estilos de liderazgo**

HP2.5: El estilo de liderazgo encontrado habitualmente en la universidad será de tipo instruccional, especialmente en la rama de Ingeniería y Arquitectura. La toma de decisiones jerárquica era más habitual en instituciones politécnicas (Sawbridge, 1996).

Los resultados obtenidos se ajustan parcialmente a lo esperado. No solo se ha encontrado el estilo de liderazgo instruccional, sino que también se han identificado los estilos de liderazgo transformacional e instruccional compartido en las ramas de conocimiento de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. En el caso de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, se ha identificado el estilo instruccional compartido.

El haber tenido que agrupar las ramas por el número y tipo de datos, ha dificultado la posible asociación entre una determinada rama y un estilo (s) concreto (s) de liderazgo.

HP2.6: El estilo de liderazgo transformacional, el instruccional compartido y el laissez-faire apenas están presentes o no se encuentran en la universidad.

Los resultados se ajustan parcialmente a lo esperado. Se confirma solo respecto al liderazgo laissez-faire, mientras que se incumple en lo que respecta al resto de estilos de

liderazgo, dado que el estilo instruccional compartido ha sido encontrado en todas las ramas, y el instruccional y el transformacional en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura y en Ciencias de la Salud.

HP2.7: Existe una asociación entre determinadas culturas y determinados estilos de liderazgo: cultura jerárquica y estilo instruccional, cultura anárquica y estilo laissez-faire.

Vemos que en los casos en que se ha identificado la cultura jerárquica no se han identificado ni el estilo de liderazgo ni las estrategias de innovación. En este sentido, es difícil establecer algún tipo de asociación entre estilo de liderazgo y tipo de cultura. Tampoco se ha podido establecer la posibilidad de otras asociaciones puesto que no se ha identificado ningún tipo de cultura diferente a la jerárquica. Sería necesario un estudio posterior para ampliar los datos y la obtención de más conclusiones en este

HP2.8: En una misma organización hay periodos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en que tiende a distribuirse. Por tanto, ambos esquemas-focalizado y distribuido- tienden a coexistir (Gronn, 2009, p.19). Cabe inferir que encontraremos conjuntamente diferentes tipos de liderazgo (p.e. instruccional y transformacional) en la misma institución/rama/campus.

Los resultados se muestran en la línea de lo esperado, se identifican en las ramas de conocimiento Ciencias e Ingeniería y Arquitectura tres tipos de liderazgo: instruccional compartido, instruccional y transformacional.

HP2.9: Aparecen diferencias de estilo de liderazgo percibido en función del cargo desempeñado.

Aparecen diferencias significativas en las respuestas en función del cargo desempeñado en liderazgo transformacional y en liderazgo instruccional. En la comparación realizada considerando los ítems individualmente, aparecen diferencias en los ítems L21y L51 que corresponden al estilo de liderazgo instruccional (dimensiones *incentivos y espacios y recursos*), y en L52 (dimensión *espacios y recursos*) del liderazgo instruccional compartido.

### **Estrategias de innovación**

HP2.10: Las estrategias de poder coercitivo (P-C) son utilizadas por líderes instruccionales, las racional-emotivas (R-E) por los líderes instruccional-compartido, las normativo reeducativas (N-E) por los líderes transformacionales y las ecológico adaptativas (E-A) por todos excepto por el instruccional y el *laissez-faire* que en realidad no utiliza ninguna.

Esta hipótesis se confirma parcialmente. Si bien las estrategias racionales emotivas no han sido identificadas, en la rama de conocimientos de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura son identificadas las estrategias de poder coercitivo y las ecológico adaptativas, junto con el tipo de liderazgo instruccional, instruccional compartido y transformacional. En tanto que las estrategias ecológico-adaptativas se asocian a la rama de conocimientos de Artes y Humanidades y humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas junto con el estilo de liderazgo instruccional compartido, lo que no se ajusta a la hipótesis propuesta. Sobre el estilo *laissez-faire* no puede hacerse ningún comentario puesto que no ha sido identificado.

La agrupación realizada en las ramas de conocimiento nos impide asociarles un tipo de estrategia y estilo de liderazgo concretos.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

HP2.11: Las estrategias de poder coercitivo (P-C) se utilizarán en la cultura jerárquica, las racional-emotivas (R-E) y las normativo reeducativas (N-E) en la cultura colegial y política indistintamente, y las ecológico adaptativas (E-A) en la cultura anárquica.

En los casos en que se identifican estrategias de poder coercitivo y ecológico adaptativas no estaba presente la cultura jerárquica. Por otro lado, como no se identifican más tipos de cultura no podemos saber si existirían el resto de asociaciones planteadas en la hipótesis. No hemos podido contrastar la hipótesis planteada.

HP2.12: En la cultura jerárquica los cambios e innovaciones vienen impuestos desde arriba. Es decir, el estilo de liderazgo será instruccional y las estrategias de innovación serán las de poder-coercitivo.

Los resultados no están en la línea de lo planteado. Es decir, en los casos en que se identificó la cultura jerárquica no se generó un el estilo de liderazgo preponderante y tampoco unas estrategias determinadas. Por otro lado, cuando se identificó el estilo de liderazgo instruccional también se observaron los estilos de liderazgo instruccional-compartido y transformacional, así como las estrategias ecológico adaptativas, junto con las de poder coercitivo, por lo que no se ha podido contrastar la hipótesis propuesta.

HP2.13: Aparecen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función del cargo desempeñado.

Solo aparecen diferencias significativas en función del cargo desempeñado en las estrategias normativo-reeducativas. Además, considerados los ítems individualmente, también aparecen diferencias en el ítem E12, es decir, en el correspondiente al tipo de estrategias racional-empírico y respecto a la dimensión *aspectos estructurales*.

HP2.14: Existen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función de la rama de conocimientos.

Aparecen diferencias significativas en las estrategias de poder coercitivo y ecológico adaptativas en función de la rama de conocimientos. Concretamente, las estrategias de poder coercitivo eran utilizadas en mayor medida en *Ciencias e Ingeniería y Arquitectura*, y las estrategias ecológico adaptativas en *Artes y Humanidades y Ciencias sociales y Jurídicas*.

Respecto a los ítems considerados individualmente, también aparecen diferencias en dos de las dimensiones consideradas en las estrategias ecológico adaptativas (*aspectos estructurales y aspectos culturales*), en las estrategias normativo reeducativas en los *aspectos culturales* y en las estrategias racional-empírico en la *capacitación y desarrollo de los recursos humanos*; no aparecen diferencias significativas en ningún ítem de las estrategias de poder coercitivo.

HP2.15: Existen diferencias en la identificación de las estrategias de innovación en función del campus.

Aparecen diferencias significativas en función del *campus* en las estrategias de poder coercitivo y ecológico adaptativas. Se identifican las estrategias de poder-coercitivo en Cuenca frente al resto de campus, y las normativo-reeducativas en Cuenca frente a Albacete. Si consideramos los ítems individualmente, aparecen diferencias en la dimensión de *aspectos estructurales* de las estrategias ecológico-adaptativas, y en los *aspectos culturales* de las estrategias racional empíricas.

### **7.2.3. Relativas al objetivo general 3.**

Contribuir a la comprensión de los procesos de innovación en las instituciones de educación superior, explorando las posibles interacciones entre las variables organizativas



caracterizadas y las consideradas en el programa de innovación docente de la universidad de Castilla La Mancha, enfocadas a los procesos de cambio.

Hp3.1: Si el centro estudiado tiene una cultura fuerte que favorece las innovaciones, los proyectos de innovación tendrán más éxito (Adalsteinsson, 2005).

No se identifican diferencias de cultura en los distintos campus, por lo que no podemos contrastar esta hipótesis. El resultado hace pensar que puede haber varias culturas, ninguna de ellas suficientemente consolidadas.

HP3.2: La actitud frente a la innovación dependerá más de la cultura institucional que de la disciplinar (Välímää, 1994). Cabe inferir que si la cultura institucional promueve el cambio, habrá una mayor implicación en las innovaciones que si lo promueve la cultura disciplinar.

No se identifican diferencias de cultura y estilo de liderazgo en el conjunto de la universidad, aunque sí aparecen por rama. Concretamente, en la rama de Ciencias de la Salud. Así, podríamos pensar que la subcultura de esta rama es fuerte. Por otro lado, Bolton y Kammeyer (1972) apuntan a que, “el sistema normativo de valores de tales grupos difiere del sistema normativo de valores más extendido”. Parte de este sistema estaría constituido por la cultura docente que define la identidad profesional de los docentes y condiciona sus decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y por qué enseñar.

Según Välímää (1994), si la cultura institucional promueve el cambio tendrá más éxito que si lo hace la disciplinar. En este caso vemos, que los valores medios de las encuestas de satisfacción de estudiantes y profesores son los más altos, los proyectos de título presentados supusieron un 40% de los participantes, el segundo más bajo, siendo, además, el tamaño de los

grupos participantes de profesores de los más bajos. Es decir, no puede hablarse de un alto grado de éxito.

En la medida en que “los planes de innovación se encuentren próximos a la cultura de cada centro se facilitará el éxito de la innovación pretendida” (Yániz, 2006, p.53). En esta misma línea, si como plantea Becher (1989), en caso de conflicto es la cultura disciplinar la que prevalece, podrían aparecer resistencias a la innovación.

Además, en la cultura identificada, el responsable del título posee la autoridad y la aplica, jerárquicamente, de arriba-a-abajo, también para regular los aspectos relativos al desarrollo del título y la gestión del cambio. Está establecida claramente la cadena (y las personas) que toman las decisiones respecto al título. Las reglas y procedimientos sobre el título están predeterminados y los roles de las personas que participan en el desarrollo del título están definidos. Sin embargo, no se registraron cargos académicos en los proyectos de innovación. De esta manera, la forma jerárquica de operar en el marco de una cultura institucional implica que el cambio únicamente se producirá cuando se promueva desde arriba.

Hp3.3: En los centros en que la cultura fuerte sea colegial los procesos de implantación de innovaciones serán más exitosos que en otro tipo de cultura (Hannan, 2001 y Yániz, 2006).

Esta cultura no se ha identificado, así que no hemos podido contrastar esta hipótesis.

Hp3.4: En los centros en los que el estilo de liderazgo favorezca el cambio, las innovaciones/implantaciones tendrán más probabilidad de éxito.

Los dos estilos de liderazgo que promueven el cambio (instruccional compartido y transformacional), son identificados en todas las ramas de conocimiento, salvo en Ciencias de la

Salud. La agrupación realizada de las ramas de conocimiento dificulta conocer a qué rama o ramas, en concreto, está asociado cada estilo identificado.

Según distintos autores, tanto el estilo de liderazgo instruccional compartido (Marks & Printy, 2003), como el transformacional (Trigwell et al., 1999) estaban asociados a una más alta calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados. En nuestro caso, no hemos podido contrastar este aspecto directamente. Sin embargo, se observa que:

1. En las ramas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, aunque los valores de satisfacción de los estudiantes fueron los más bajos, no obstante, las medias de las valoraciones de los proyectos en estas dos ramas fueron las más altas y se identificaron un total de 5 buenas prácticas en ambas ramas, 2 de ellas con una puntuación superior a 98 puntos. Puede que la calidad de los procesos de aprendizaje se deje traslucir en estos aspectos, dado que los proyectos trataban sobre el desarrollo de nuevos planes de estudio y eran elaborados por equipos docentes.

Además, estas ramas Ciencias e Ingeniería y Arquitectura también corresponden con aquellas donde más proyectos de título se presentaron en 2008-09, y, asimismo, fueron en las que la satisfacción del profesorado fue mayor, con la excepción de Ciencias de la Salud en que tanto la satisfacción de los estudiantes como la de los profesores fue la más alta. Del mismo modo, estas ramas se corresponden con los grupos de profesores más grandes, lo que tal vez sea indicador de equipos docentes consolidados.

- Se registró una mayor satisfacción de los profesores en aquellos casos en que participó un mayor número de cargos académicos. Este resultado podría estar alineado con la identificación del estilo de liderazgo transformacional. En este caso, el liderazgo tiene una influencia sobre la percepción de los profesores acerca

del progreso de las implantaciones y de sus iniciativas de reforma, y sobre las percepciones de los profesores acerca de la mejora de los resultados de los estudiantes.

2. En las ramas Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas se observa que los valores de satisfacción de los estudiantes se situaban en un valor medio, al igual que los de los profesores. Pensando en que la calidad de los procesos de aprendizaje se deje traslucir en varios aspectos, dado que los proyectos trataban sobre el desarrollo de nuevos planes de estudio y eran elaborados por equipos docentes, vemos que en Ciencias Sociales y Jurídicas los equipos de profesores también dieron lugar al mayor número de buenas prácticas y a las mejor valoradas, aunque la media de la valoración de los proyectos fue de las más bajas.

En cuanto a Artes y Humanidades, los equipos docentes fueron los más pequeños, y no presentó ninguna buena práctica. La valoración media de sus proyectos fue la más baja. Además, se observa que en la rama solo se presentan proyectos de título en 2008-09 donde la mayoría del profesorado es funcionario, es decir, donde la organización estaba más consolidada.

Por otro lado, se observa que el tamaño de los grupos de profesores está relacionado con el porcentaje de proyectos de título presentados en 2008-09, a mayor tamaño de los grupos mayor número de proyectos presentados, con la excepción de la rama de Ingeniería y Arquitectura que presentó un mayor número de proyectos de lo esperado por el tamaño de los grupos.

Además, en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura se identificó el estilo de liderazgo instruccional que no promueve el cambio sino que fortalece la estructura y la cultura.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

La identificación de estos tres tipos de liderazgo en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura nos hace pensar que, o bien se utilizó un estilo de liderazgo diferente en función de la evolución del proyecto, instruccional en las primeras fases (red docente o un curso) y transformacional y/o instruccional compartido en fases más avanzadas (implantaciones de dos cursos o más); o bien se alterna el uso de los distintos estilos de liderazgo en función de las necesidades del proyecto.

Además, Marks & Printy (2003) sugieren que el liderazgo transformacional fuerte, desarrollado por el director, es esencial para apoyar el compromiso de los profesores. En esta medida, los resultados parecen indicar que en los casos en los que la formalización es media-baja, fue necesaria la presencia de un líder transformacional para que la innovación evolucionara

Hp3.5: Las innovaciones difieren en el grado de cambio en función del estilo de liderazgo utilizado (Tomàs, Bernabeu y Fuentes, 2011). Concretamente, el grado de cambio será más profundo con un estilo de liderazgo transformacional o instruccional compartido que con uno instruccional.

La agrupación realizada de las ramas de conocimiento para poder llevar a cabo el estudio relativo a las variables organizativas, dificulta conocer qué estilo de liderazgo utilizado está asociado a qué rama o ramas. De esta forma, no ha podido contrastarse la asociación entre el estilo de liderazgo y el grado de cambio y una rama concreta de conocimiento.

En cualquier caso, en la rama de Artes y Humanidades, donde el liderazgo identificado fue el instruccional compartido, la Facultad de Letras de Ciudad Real acogió 10 proyectos, todos ellos de red y, a pesar del alto número de proyectos presentados, ninguno cristalizó en proyecto de título. Podría inferirse que el estilo de liderazgo identificado (instruccional compartido) más bien parece alentar las innovaciones en un primer estadio que ayudar a extender la implantación en un momento más avanzado del cambio.

Hp3.6: El tipo de liderazgo, las estrategias, el impacto (entendido como proyecto de título presentado en 2008-09) y la cultura implicados, entre otros, varían según el alcance de la innovación (Tomàs, Bernabeu, & Fuentes, 2011). Concretamente, si los proyectos son de red docente o de un curso, el liderazgo será instruccional, mientras que si son de dos cursos o más, será transformacional o instruccional compartido.

Aunque no ha podido asociarse un estilo de liderazgo a una rama (o ramas) de conocimiento, la identificación de estos tres tipos de liderazgo podría hacernos pensar que, o bien se utilizó un estilo de liderazgo diferente en función de la evolución del proyecto, instruccional en las primeras fases (red docente o un curso) y transformacional y/o instruccional compartido en fases más avanzadas (implantaciones de dos cursos o más), tal y como se postula en la hipótesis; o bien se alterna el uso de los distintos estilos de liderazgo en función de las necesidades del proyecto.

Sin embargo, a la vista de los datos obtenidos de los proyectos, se observa que, en las ramas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde solo se identificó el liderazgo instruccional compartido, son aquellas en que el porcentaje de proyectos B es mayor que en el resto, lo que no se alinea con la hipótesis propuesta. A la vista de los resultados, más bien parece apuntarse la idea opuesta, que el liderazgo distribuido se utilizó en las primeras fases del proyecto.

En cualquier caso, podría proponerse el uso de distintos tipos de liderazgo en función de las necesidades del proyecto.

Hp3.7: Para implantar/desarrollar una cultura de calidad, los líderes deben favorecer la discusión y el consenso, proponiendo líneas maestras pero sin imponer (EUA, 2006). Cabe

suponer que para implantar una cultura de calidad habría que utilizar los estilos de liderazgo transformacional e instruccional compartido.

Se identifican los dos estilos de liderazgo, el transformacional y el instruccional compartido que son los que se ajustan a esta descripción, aunque no se identifica ningún tipo de cultura concreto asociada a estos estilos. Podemos deducir que el proceso de implantación de la cultura de calidad está en proceso.

Hp3.8: Las innovaciones en las universidades dan lugar al aprendizaje de grupos y equipos, es decir, al aprendizaje institucional (Bolívar, 2000). Cabe deducir que si ha habido aprendizaje institucional se habrán desarrollado equipos docentes consolidados, que presentan proyectos de título, habrá satisfacción en estudiantes y profesores y serán mejores las valoraciones de los proyectos y las buenas prácticas.

Puede observarse que resulta positivo un equipo numeroso de profesores. El grado de consenso parece estar asociado directamente al desarrollo de un proceso de innovación, dado que se observa que el tamaño de los grupos de profesores está relacionado con el porcentaje de proyectos de título presentados en 2008-09, a mayor tamaño de los grupos mayor número de proyectos presentados, con la excepción de la rama de Ingeniería y Arquitectura que presentó un mayor número de proyectos que lo esperado por el tamaño de los grupos.

La presencia de estos grupos asociada a la presencia de buenas prácticas y a la presentación de proyectos de título, junto con alta satisfacción del profesorado nos hace pensar en que pueden constituir equipos docentes consolidados en todas las ramas, e incipientes en Artes y Humanidades y en Ciencias de la Salud.

Parece que los resultados están en la línea de la hipótesis propuesta, deduciendo que si se han desarrollado equipos docentes consolidados habrá habido aprendizaje institucional.

Hp3.9: Existen interacciones entre las características de las innovaciones (el número de personas implicadas en una innovación, el tipo de innovación-proyecto de título-, la duración, valoración de los proyectos, apoyo institucional, satisfacción de los estudiantes y profesores, proyectos de título presentados y buenas prácticas) y las variables organizativas seleccionadas (estilo de liderazgo, estrategias, cultura,) (Tomàs, Bernabeu y Fuentes, 2011).

Existen interacciones entre las variables consideradas, de manera que, en función de la rama, se apuntan perfiles de estilo de liderazgo ligados a un tipo de estrategias, aunque dado la agrupación de ramas que hubo de realizarse resulta difícil asociarlos a un tipo de rama en concreto. Lo mismo ocurre con las estrategias de innovación.

Dado que los proyectos trataban sobre el desarrollo de nuevos planes de estudio y eran elaborados por equipos docentes, puede que la calidad de los procesos de aprendizaje se deje traslucir en los siguientes aspectos: satisfacción de estudiantes y profesores, valoraciones de los proyectos, buenas prácticas, presentación de proyectos de título.

De manera que en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura las valoraciones de los proyectos fueron las más altas, se presentaron cinco buenas prácticas, se presentó el mayor número de proyectos de título y se evidenció la mayor satisfacción del profesorado; sin embargo, la satisfacción de los estudiantes fue la más baja.

En el caso de las Ciencias Sociales y Jurídicas, se registró el mayor número de buenas prácticas y las mejor valoradas, así como las valoraciones de proyectos fueron de las más bajas.



## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

En la rama de Artes y Humanidades, los equipos docentes fueron los más pequeños, no hubo ninguna buena práctica, la valoración de los proyectos fue la más baja, y solo se presentó un proyecto de título.

En ambas ramas la satisfacción de estudiantes y profesores fue de nivel medio.

Tal y como indica Yukl (1994), cuando existe un alto grado de cohesión grupal el apoyo del líder es menos necesario. En nuestro caso está en línea con lo encontrado en la rama de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Es decir, sin la presencia del cargo académico, los profesores introducen cambios positivos en sus prácticas pedagógicas, incluyendo el uso de técnicas variadas e innovadoras, asumiendo estos riesgos de manera voluntaria (Blase & Blase, 1999).

Mientras que en el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque es donde se registraron los grupos de profesores más numerosos de todas las ramas, también es donde aparecen más cargos académicos; sin embargo, por el grado de formalización y centralización, era necesaria su participación para la evolución de los proyectos.

La identificación de varios estilos de liderazgo en las mismas ramas, podría indicar la aplicación de diferente estilo en función del alcance de los proyectos o de la fase en la que se encuentren.

**En síntesis**, con relación a la pregunta *¿Cuáles son los aspectos asociados al éxito de un proyecto de innovación?*, cabría indicar que los aspectos asociados al éxito de los proyectos fueron:

1. la satisfacción de los estudiantes (crece a medida que aumenta la implantación),

## Proceso de cambio en el EEES

2. la evolución de la modalidad: de menor a mayor extensión del proyecto (alcance), (mayor cuanto mayor sea la modalidad alcanzada),
3. la duración del proyecto, (mayor cuanto mayor sea la duración)
4. un amplio número de participantes (consenso)/equipo docente (consolidado),
5. el apoyo institucional (en función del contexto).

En función de los aspectos detectados:

6. A mayor extensión, mayor duración, mayor participación, mayor financiación y mejor valoración del proyecto.
7. A medida que avanza la implantación, mayor satisfacción de los estudiantes.
8. Si existe formalización alta o media alta, la implantación/alcance del proyecto (modalidad) evoluciona, tanto si participa un cargo académico como si no.
9. Si la formalización es media baja: es necesaria la participación de un cargo académico para que la implantación evolucione. Marks & Printy (2003) sugiere que el liderazgo transformacional fuerte, desarrollado por el director, es esencial para apoyar el compromiso de los profesores.
10. Un alto consenso en la innovación es necesario pero no suficiente, aunque es de más ayuda cuando hay inestabilidad en el contexto (p.e. alto número de contratados o necesidad de innovación por normativa EEES). Este origen de la innovación lo comentan (Tomas et al, 2010): se traduce en la existencia de buenas prácticas y una mayor satisfacción del profesorado; aunque no en una alta satisfacción de los estudiantes,
11. Si participan un mayor número de cargos:
  - Hay una mayor satisfacción de los profesores. Este resultado estaría alineado con liderazgo transformacional: el liderazgo tiene una influencia sobre la

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

percepción de los profesores acerca del progreso de las implantaciones de sus iniciativas de reforma, y sobre las percepciones de los profesores acerca de la mejora de los resultados de los estudiantes.)

Leithwood (1994) también encuentra que los efectos del director se logran fomentando objetivos de grupo, modelando conductas deseadas para otros, proporcionando estimulación intelectual y apoyo individualizado (p.e. desarrollo individual y colectivo del profesorado).

Si hay cargos académicos como directores del proyecto:

12. Se empiezan los proyectos con una mayor extensión/alcance,
13. Se produce avance de la implantación si el grado de formalización y centralización es medio-bajo: ayuda a avanzar la innovación.
14. Consideramos que se realiza de abajo-a-arriba, aunque las evoluciones más frecuentes tenían asociadas un cargo, puede que el papel del cargo sea animar
15. Las universidades son organizaciones que aprenden. A la vista de los estilos de liderazgo identificados, las estrategias utilizadas y los proyectos de título presentados, como parte del programa de innovación, podríamos decir que: las innovaciones en las universidades dan lugar al aprendizaje de grupos y equipos, es decir, al aprendizaje institucional (Bolívar, 2000).
16. Se identifican los dos estilos de liderazgo, el transformacional y el instruccional compartido que son los que parecen estar asociados al desarrollo de una cultura

innovadora, aunque no se identifica ningún tipo de cultura concreto. Podríamos deducir que el proceso de implantación de la cultura de calidad está en proceso.

Con relación a la pregunta *¿Qué estilo de liderazgo, estrategias de innovación y cultura se identifican en los distintos niveles de análisis en la universidad?* cabría señalar que no aparecen diferencias relativas a cultura y estilo de liderazgo en los diferentes campus. Solo se identifican dos tipos de estrategias: de poder-coercitivo y normativo-reeducativas en uno de los campus.

En el análisis por rama se identifica la cultura jerárquica, pero solo en la rama de Ciencias de la Salud. Se interpreta como la presencia de una subcultura fuerte indicativa de una cultura docente diferente al resto de la universidad.

En este sentido, como propone Becher (1989), si esta subcultura es diferente a la institucional, y no encaja bien con la propuesta de cambio, se producirán resistencias.

En cuanto a los estilos de liderazgo y estrategias, se apunta un perfil asociado a la rama de conocimiento. Como hubo que agrupar las ramas, no puede describirse la asociación de un estilo de liderazgo o una estrategia con una rama o ramas de conocimiento concreta(s).

Se identifican, en función de la rama, tres de los cuatro estilos de liderazgo propuestos (todos salvo *laissez-faire*), y dos tipos de estrategias: ecológico-adaptativas y de poder-coercitivo. Aunque se postula la utilización de un tipo de liderazgo diferente en función del alcance del proyecto, algunos de los datos no se alinean con esta hipótesis. Se apunta el desarrollo de un estilo de liderazgo distinto en función de las necesidades del proyecto.

En función del campus no se identifican tipos de cultura ni estilos de liderazgo, pero sí estrategias de innovación en Cuenca: de poder coercitivo y normativo reeducativas.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

Y, finalmente, con relación a la pregunta *¿Qué combinación de estilo de liderazgo, estrategias de innovación y cultura resulta más exitosa para el desarrollo de los proyectos de innovación?*, cabría decir que, dado que no aparecieron diferencias de estilo y cultura por campus, no se puede apuntar una respuesta en ese sentido.

En cuanto a la combinación de variables organizativas por rama, la agrupación de las ramas no permite hacer asociaciones concretas entre estilo y estrategia y rama o ramas. En cualquier caso, parecen esbozarse dos perfiles por rama de conocimiento: el perfil relativo a las ramas Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Este último resultó con mejores resultados de satisfacción de profesorado, valoración de proyectos, número de títulos presentados, aunque la satisfacción de los estudiantes fue la más baja. En este perfil se identificaron los estilos de liderazgo instruccional, instruccional compartido y transformacional, y la utilización de las estrategias ecológico-adaptativas y de poder-coercitivo.

A partir de estos resultados, podría pensarse que esta combinación es más exitosa, pero no puede afirmarse a qué asociación concreta de estilo de liderazgo y estrategia, de los identificados, es a la que corresponde principalmente estos resultados.

En Ciencias de la Salud no se identificaron estilos de liderazgo ni estrategias de innovación.

Se registró una mayor satisfacción de los profesores en aquellos casos en que participó un mayor número de cargos académicos. Este resultado podría estar alineado con la identificación del estilo de liderazgo transformacional. En este caso, el liderazgo tiene una influencia sobre la percepción de los profesores acerca del progreso de las implantaciones y de sus iniciativas de reforma, y sobre las percepciones de los profesores acerca de la mejora de los resultados de los

estudiantes. Además, Marks & Printy (2003) sugieren que el liderazgo transformacional fuerte, desarrollado por el director, es esencial para apoyar el compromiso de los profesores. En esta medida, los resultados parecen indicar que en los casos en los que la formalización es media-baja, fue necesaria la presencia de un líder transformacional para que la innovación evolucionara

Por otro lado, a la vista de los resultados, más bien parece apuntarse la idea opuesta a la postulada en nuestras hipótesis, de forma que parece que el liderazgo instruccional compartido o transformacional se utilizó en las primeras fases del proyecto para ayudar en su desarrollo, más que en las fases finales para aumentar su extensión.

En cualquier caso, podría proponerse el uso de distintos tipos de liderazgo en función de las necesidades del proyecto.

Por otro lado, se observa que el tamaño de los grupos de profesores está relacionado con el porcentaje de proyectos de título presentados en 2008-09, a mayor tamaño de los grupos mayor número de proyectos presentados, con la excepción de la rama de Ingeniería y Arquitectura que presentó un mayor número de proyectos de lo esperado por el tamaño de los grupos.

La presencia de estos grupos de profesores asociada a la presencia de buenas prácticas y a la presentación de proyectos de título, junto con alta satisfacción del profesorado, nos hace pensar en que pueden constituir equipos docentes consolidados en todas las ramas, e incipientes en Artes y Humanidades y en Ciencias de la Salud.

Yukl (1994) respecto a que cuando existe un alto grado de cohesión grupal el apoyo del líder es menos necesario, en este caso está en la línea de lo encontrado (Ciencias e Ingeniería y Arquitectura). Es decir, sin la presencia del cargo académico, los profesores introducen cambios

positivos en sus prácticas pedagógicas, incluyendo el uso de técnicas variadas e innovadoras, asumiendo estos riesgos de manera voluntaria (Blase & Blase, 1999).

Parece que los resultados están en la línea de la hipótesis propuesta, deduciendo que si se han desarrollado equipos docentes consolidados habrá habido aprendizaje institucional.

### **7.3. Líneas futuras**

Algunos de los aspectos abordados en esta tesis no han podido ser tratados con la suficiente profundidad que se hubiese requerido para la obtención de conclusiones más precisas. Así, varios de los datos obtenidos en relación con la cultura de la universidad apuntan a la existencia de culturas disciplinares que constituirían “culturas docentes” que, si no estuvieran en la línea de la innovación planteada, podrían suponer un foco de resistencias y obstáculos. En este sentido, hubiese sido de interés realizar el análisis de los aspectos relacionados con las resistencias y obstáculos de la innovación porque, aunque se han identificado algunos elementos relacionados con esta cuestión, hubieran podido ayudar a explicar mejor la evolución y desarrollo (o no) de las implantaciones estudiadas. Sería relevante realizar este análisis en un próximo estudio.

De la misma manera, las cuestiones relacionadas con la influencia de la cultura institucional y/o disciplinar sobre las innovaciones parece revestir importancia a la hora de poder tomar decisiones sobre la orientación de las innovaciones.

Por otro lado, a pesar de haberse apuntado la creación y consolidación de equipos docentes relacionados con el desarrollo e implantación de las innovaciones, sería necesario profundizar en los aspectos que facilitan su creación, en las consecuencias del trabajo de equipos docentes consolidados y en cómo se evidencia todo esto, en un próximo trabajo.

Además, la formalización y centralización de los centros parece tener una cierta relevancia sobre el éxito de las innovaciones. Sería interesante poder explorar con más profundidad esta cuestión.

Asimismo, se ha llevado a cabo una elemental comparación sobre las dimensiones utilizadas para analizar las innovaciones universitarias, respecto a un modelo desarrollado en nuestro contexto. Sería de interés explorar con más detalle las posibles relaciones e interacciones entre ambas dimensiones de análisis.

Sobre los aspectos relacionados con el éxito en la innovación, en algunos casos no se ha dispuesto de datos suficientes para poder llevar a cabo las comparaciones necesarias. Sería oportuno poder profundizar en estos aspectos, principalmente los relacionados con los procesos de aprendizaje.

De la misma manera, la relación entre los estilos de liderazgo, las estrategias de innovación y las culturas disciplinares o institucionales no ha podido ser explicitada suficientemente, dada la necesidad de agrupar datos. Estas agrupaciones han oscurecido las posibles asociaciones entre estos aspectos. Sería necesario un próximo estudio sobre estas cuestiones.

En esta tesis hemos indagado sobre las estrategias de innovación, entendidas como las prácticas desarrolladas por el liderazgo, así como en identificar los efectos de dichas prácticas, concretamente en el éxito de proyectos de innovación. En estudios recientes (p.e. Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009) quedan de manifiesto los efectos del liderazgo educativo en el rendimiento de los estudiantes de niveles no universitarios. De la misma manera, las cuestiones relacionadas con la influencia de los estilos de liderazgo en los procesos de aprendizaje de la universidad no han podido ser exploradas en este



## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y líneas futuras

estudio. Dado el interés que reviste esta cuestión, sobre todo en los procesos de innovación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante, que constituyen un importante foco de interés en este momento, sería relevante explorar estos aspectos en próximos trabajos.

Asimismo, no se ha dispuesto de datos suficientes para poder explorar las comparaciones sobre el liderazgo distribuido en los niveles universitarios y no universitarios. Sería interesante analizar si la influencia y consecuencias del desarrollo de este tipo de liderazgo tienen los mismos efectos en los dos niveles educativos.

Puesto que el desarrollo del programa de innovación ha implicado, por parte de los responsables vinculados a los proyectos de innovación, muchas de las prácticas que se reflejan en la tabla siguiente (90), hubiera sido interesante haber podido explorar su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes. De esta forma hubiéramos podido comprobar si estos resultados son aplicables en los estudios universitarios. Solo hemos podido evidenciar alguno de los efectos sobre el profesorado. Sería interesante poder profundizar en este tema en un estudio posterior.

Tabla 90. Prácticas de liderazgo con efecto en el rendimiento de los estudiantes

| <b>Prácticas de liderazgo para el aprendizaje</b><br>(Leithwood, Day et al., 2006) | <b>Dimensiones de un liderazgo eficaz</b><br>(Robinson, 2007)             |
|--|---|
| Establecer una dirección (visión, expectativas y metas de grupo)                   | Establecimiento de metas y expectativas                                   |
| Desarrollar al personal  | Obtención y asignación de recursos de manera estratégica                  |
| Rediseñar la organización  | Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum |
| Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje                                 | Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional      |
|  | Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo                           |

(Extraído de Bolívar, A; López, J., & Murillo, J., 2013, p. 28)

### Referencias bibliográficas

- Adalsteinsson, G.D. (2005). *Can a specific Icelandic organizational culture explain the success of Icelandic businesses in foreign expansion?* 19th Nordic Academy of Management. Conference The Future of Nordic Business Schools.
- Alonso, E., & Iglesias, F. (1995). La cultura organizacional en los equipos de atención primaria. *Cuadernos de Gestión*, 1 (3), 136-145.
- Alonso, E., Palací, F., & Osca, A. (1995). *La importancia metodológica en la medición de la cultura: El modelo de cultura organizacional que se utiliza en el Cuestionario de conductas normativas de la organización (C.N.O.)* Trabajo presentado al V Congreso Nacional de psicología social, San Sebastian.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional. En busca del desarrollo de ventajas competitivas*. USAT- Escuela de Economía: Perú. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2007a/231/>
- Anderson, G.L. (1996). The cultural politics of school: implications for Leadership. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Harg (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 947-966). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramanian, N. (2003). Context and Leadership: An Examination of the Nine-factor Full Range Leadership Theory Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA) (2007). Documento AECA "Liderazgo". *Comisión de Organización y Sistemas* (Vol. 17). Madrid: AECA.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA). (1997). Cultura y cambio organizacional. *Comisión de Organización y Sistemas* (Vol. 8). Madrid: AECA.

## Referencias

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441–462.
- Avolio, B. J., Kahai, S. S., & Dodge, G. E. (2001). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *Leadership Quarterly*, 11, 615–668.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (1991). *The Full Range of Leadership Development: Basic and Advanced Manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio & Associate.
- Bamburg, J., & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175–191.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). Transformational and transactional leadership of men and women. En B.M. Bass (Ed.), *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact* (pp. 72-79). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B.M. (1990). *Handbook of leadership. A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military and educational impact*. Hillsdale: L.Erlbaum
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1992). *Organizational Description Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public administration quarterly*, 17, 112-122.
- Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bass, M., & Avolio, B. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-37.
- Bates, R. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 4, 23, 79-115.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, Buckingham: SRHE / Open University Press.
- Benne, K., & Chin, R. (1985). Strategies of Change. En W. Bennis, K. Benne & R. Chin (Eds.), *The Planning of Change*. New York: International Thompson Publishing.
- Bergquist, W. H. (1992). *The four cultures of the academy: Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 14, 221-238.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blackwell, R., & Preece, D. (2001). Changing Higher Education. *International Journal of Management Education*.1 (3), 4-14.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1981). Management by grid principles or situationalism: Which? *Group and Organizational Studies*, 6, 439-455.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros organizativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Revista argentina Contexto Educativo, Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Núm. 18.
- Bolívar, A.; López, J., & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolman, L. & Deal, T. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multisector analysis. *Human Resource Management*, 30, 509-534.

## Referencias

- Bolton, C. D., & Kammeyer, K.C. (1972). Campus Cultures, Roles Orientations, and Social Type. En K. Feldman (Ed.), *College and Student: Selected Readings in the Social Psychology of Higher Education*. New York: Pergamon Press.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46: 554–571.
- Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management*, 21(2),199-218.
- Bowman, C., & Ambrosini, V. (1997). Perceptions of strategic priorities, consensus and firm performance, *Journal of Management Studies*, 34 (2), 241-258.
- Braga, S. (2006). The political dynamics of organizational culture in an Institutionalized environment. *Organization Studies*, 27(4), 537-557.
- Broughton, R., & Riley, J. (1991). The relationship between principals' knowledge of reading processes and elementary school reading achievement. *ERIC Document Reproduction Service No. ED341952*
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid.
- Brunner, J.J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Burdus, E., & Miles, M. (2000). *Managing Organizational Change*. Bucharest, Romania: Academy of Economics Press.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Cameron, K., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the competing Values Framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K.S. (1986). A study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science*, 32, 87-112.
- Cameron, K.S., & Ettington, D.R. (1988). The conceptual foundations of organizational culture. En J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. (Vol. 4). New York, NY: Agathon Press.
- Cassell, C., Symon, G., Buehring, A., & Johnson, P. (2006), The Role and Status of Qualitative Methods in Management research: an Empirical Account, *Management Decision*, 44(2), 290-303.

- Castro Solano, A., & Lupano, M.L. (2005a). Estudios sobre el liderazgo: Teoría y evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Castro Solano, A., & Lupano, M.L. (noviembre 2005b). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.
- Chen, S., Hsiao, H., Chang, J., Shen, C., & Chou, C. (2010). School organizational innovative indicators for technical universities and institutes. *Contemporary Issues in Education Research*, 3( 7), 43-50.
- Chesbrough, H. (2003). The logic of open innovation: managing intellectual property. *California Management Review*, 45(3), 33-58.
- Chin R., & Benne, K.D. (1976). General strategies for effecting changes in human systems. En W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin & K.E. Corey (Eds.), *The planning of change* (pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Chuang, L. M. (2005). An empirical study of the construction of measuring model for organizational innovation in Taiwanese high-tech enterprises. *Journal of American Academy of Business*, 6 (1), 299-304.
- Clark, B. (1998a). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. (2000). Collegial entrepreneurialism in proactive universities. *Change*, 32(1), 1-13.
- Clark, B. R. (1970). *The distinctive collage: Antioch, Reed, and Swarthmore*. Chicago: Aldine.
- Clark, B. R. (1971). Belief and loyalty in college organization. *Journal of Higher Education*, 42 (6), 499-515.
- Clark, B. R. (1984). *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1984). The organizational conception. En B.R. Clark (Ed.), *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, B.R. (1998a). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.

## Referencias

- Clark, B.R. (1998b). The Entrepreneurial University: Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, 4, (1), 5-16.
- Cleveland, W.S. (1985). *The elements of graphing data*. Pacific Grove, CA: Wadsworth and Brooks/Cole.
- Cohen, E., & Miller, R. (1980). *Coordination and control of instruction in schools*. Pacific Sociological Review, 4, 446–473.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity: the American college president*. (2nd edition). MacGrawHill, New York.
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Comisión Europea (2006). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:ES:PDF>
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead without Dominating*. Eugene Oregon: Oregon School Study Council.
- Consejo de la Unión Europea (2007). *Resolución del Consejo sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/07/st16/st16096-re01.es07.pdf>
- Consejo de Universidades. (2008). *Análisis del desarrollo de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en las Universidades españolas*. En Consejo de Universidades (4 de diciembre de 2008). Recuperado de <http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Prensa/FICHEROS/2008/041208a.pdf>
- Cooke, R. A., & Lafferty, J.C. (1989). *Organizational Culture Inventory*. Plymouth, MI: Human Synergistics.
- Corral de Zurita, N., Veiravé, D., Artieda, T., Alcalá, M. T., Delgado, P., Leite, A., & Ojeda, M. (2001). *Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria*. Recuperado del sitio de Internet de Universidad Nacional del Nordeste de Argentina, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2001/9-Educacion/D-010.pdf> [fecha de consulta: 2 de diciembre de 2012]

- Cuadrado, I., & Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18, 39-55.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129–151.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Daft, R. L. (1978). A dual-core model of organizational innovation. *Academy of Management Journal*, 21, 193-210.
- Daft, R. L., & Becker, S. W. (1978). *The innovative organization*. New York: Elsevier.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 555-590.
- Damanpour, F., & Wischnevsky, J.D. (2006). Research on innovation in organizations: Distinguishing innovation-generating from innovation-adopting organizations. *Journal of Engineering and Technology Management*, 23, 4, 269-291.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2006). Using Qualitative Research Synthesis to Build an Actionable Knowledge Base. *Management Decision*, 44(2), 213-227.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, (pp.1-28). London: Sage Publications.
- Dewar, R.D., & Dutton, J.E. (1986). The adoption of radical and incremental innovations: An empirical analysis. *Management Science*, 32 (11), 1422-1433.
- Díez, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona, Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Dubrow, G. (2004). Collegiality and Culture: General Education Curriculum Reform at Western Protestant University. *The Journal of General Education*, 53 (2), 107-134.
- Dumdum, U.R., Lowe, K.B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. En B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 35–66). Oxford: Elsevier Science Ltd.



## Referencias

- Duncan, B. L. (1976). Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping blacks. *Journal of Personality and Social Behavior*, 34, 590-598.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B.J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45, 735-744.
- Ekvall G, Ryhammar L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management*, 7, 126-130.
- Eléxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L., & Yániz, C. (2006). Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD. *Cuadernos monográficos del ICE*, 13. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elliot, J. (1981). Action research: a framework for self-evaluation in schools. *TIQL Working Paper, 1*. Cambridge: Institute of Education.
- Elliot, J. (1986). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en acción. En J. Elliot, G. Barret, C. Hull, J. Sanger, M. Wood & L. Haynes (Eds.), *Investigación/acción en el aula* (pp.11-20). Valencia: Consellería de Cultura, Educació y Ciencia, Generalitat de Valencia.
- Ellström, P. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher education*, 12, 231-241.
- Emery, M. (1999). *Participative Redesign*. Canberra: University of New South Wales.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of School Culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.
- Estrategia Universidad 2015. *Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Recuperado (14 abril 2011) de <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>
- Ettlie, J.E., Bridges, W.P., O'Keefe, R.D. (1984). Organization strategy and structural differences for radical versus incremental innovation. *Management Science*, 30, 682-695.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (2005). Recuperado de [Http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf)  
[http://www.aneca.es/media/168667/enqa\\_criteriosydirectrices\\_261005.pdf](http://www.aneca.es/media/168667/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

- European University Association (EUA). (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006*. EUA Publications 2006. Recuperado (10 de diciembre de 2008) de <http://www.eua.be/publications/>
- Evans, M.G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F.E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. En Berkowitz (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Fiedler, F.E., & García, J.E. (1987). *New approaches to leadership: Cognitives resources and organizational performance*. Nueva York: John Wiley.
- Firestone, W.A., & Louis, K.S. (1999). Schools and cultures. En Murphy, J. y Louis, K.S. *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco. Jossey Bass.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., & Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2, 245-287.
- Fullan, M. (1982): *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College, ColumbiaUniversity
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119– 157.

## Referencias

- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Recuperado del sitio de Internet del Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura, Gobierno Vasco  
[http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales\\_gairin/planes\\_mejora\\_satisfaccion.pdf](http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfaccion.pdf)
- Gairín, J. (2007). La cultura institucional y la universidad. En Tòmas, M. (Ed.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (marzo 2000). Organización universitaria e innovación docente. *Fórum Universitario Telemático*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D., (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Galunic, D.C., & Eisenhardt, K.M. (1994). Renewing the Strategy-Structure-Performance Paradigm. En B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 16, pp. 215-255). Greenwich, CT: JAI Press.
- García, J.R. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garín, J. (2006b). La cultura institucional y la universidad. En T. Marina (Ed.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. (pp.13-49). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gay, L.R. (1991). *Educational Research. Competencies for Analysis and Application*. (4ª ed). Prentice-Hall.
- Gioia, D.A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Goldring, E., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239–253.
- Graen, G.B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member Exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451.

- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.
- Gros Salvat, B., & Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Hage, J. (1980). *Theories of organizations*. Nueva York: Wiley.
- Hage, J., & Aiken, M. (1967). Program change and organizational properties: A comparative analysis. *American Journal of Sociology*, 72, 503-519.
- Haleblian, J., & Finkelstein, S. (1993). Top management team size, CEO dominance and firm performance. *Academy of Management Journal*, 36(4), 844-863.
- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 330-351.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*. 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1998). Leading schools in a global era. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 1-10.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985a). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-248.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985b). What's effective for whom? School context and student achievement. *Planning and Changing*, 16(3), 152-160.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Halpin, A.W. (1957). *Manual for the leader behavior description questionnaire*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Hannan, A. (2001). *Changing Higher Education: teaching, learning and institutional cultures*. A paper prepared for the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds. Recuperado (20 de diciembre de 2008) de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001855.htm>

## Referencias

- Hannan, A., & Silver, H. (1999). *Innovating in Higher Education. Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Open University Press.
- Hannan, A., & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Harvey, T. (1995). *Checklist for Change: A Pragmatic Approach to Creating and Controlling Change*. Lancaster: Technomic Publishing.
- Heck, R., & Hallinger, P. (1999). Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership. En J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds), *The 2<sup>nd</sup> Handbook of Research in Educational Administration*. San Francisco, CA: McCutchan.
- Heck, R., Larson, T., & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26, 94-125.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. En R.M. Stogdill & A.E. Coons (Eds.), *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research of Ohio State University.
- Hersey P., & Blanchard K. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. (3rd. Ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Hooijberg, R., & Petrock, F. (1993). On cultural change: Using the competing values framework to help leaders execute a transformational strategy, *Human Resource Management*, 32 (1), 29-50.
- Hopkins, D. (1985b). School based review: an international survey. *Compare*, 15 (1), 79-93.
- House, R., Javidan, M., & Dorfman, P. (2001). Project GLOBE: An Introduction. *Applied Psychology: An International Review*, 50(4), 489-505.
- House, R.J. and Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, 3, 81-98.

- House, R.J.(1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Huberman, A. M. (1990). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58.
- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- Jackson, N. (2005). Understanding how we accomplish complex change in higher education institutions. *Higher Education Academy*. Recuperado (12 de diciembre de 2008) de [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id540\\_complex\\_change\\_in\\_heis\\_jackson](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id540_complex_change_in_heis_jackson)
- Jacobsen, C., & House, R. J. (2001). Dynamics and charismatic leadership. A process theory, simulation model and tests. *Leadership Quart.* 12, 75-112.
- Jung, D. I., & Avolio, B. J. (2000). Opening the blackbox: an experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 949-964.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Leadership development for teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kemmis, S. (1986). Seven principles for Program evaluation in curriculum development and innovation. En E. R. House (Ed.), *New directions educational evaluation* (pp.117-140). Londres: Falmer Press,
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kerr, S., & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002a). Examining the institutional transformation process: The Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002b). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education. Universal Principles or Culturally Responsive Concepts? *The Journal of Higher Education*, 73 (4), 435-460.

## Referencias

- Kilman, R.H., & Saxton, M. J. (1983). *The Kilman-Saxton culture-gap Surrey*. Pittsburg, PA: Organizational Design Consultant.
- Kirkpatrick, S.A., & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Academy of Management Executive*, 5 (2), 46-60.
- Klein, K.J., & House, R. J, (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *Leadership Quart*, 6, 183-198.
- Knight, P., & Trowler, P.R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching, *Studies in Higher Education*, 25, 69-83.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1996). *Comportamiento de las organizaciones*. (Tercera edición). Barcelona: Irwin.
- Kuh, G. D. (1990). Assessing Student Cultures. En W. G. Tierney (Ed.), *Assessing Academic Climates and Cultures*. New Directions for Institutional Research (Vol. 68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Love, P. G. (2000). A Cultural Perspective on Student Departure. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: culture as cognitive process. *The International Journal of Educational Management*, 15(2), 68-77.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development*, 6, 1, 4-20.
- Lee, J.E. (2005). The relationship between organizational innovation and school efficiency. *J. of Mei Ho Institute of Technology*, 24(1), 223-241.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, núm. 304, 31-60.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile/Salesianos Editores.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999a). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999b). Transformational leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), 451–479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leader effects: a replication. *School Leadership and Management*, 20 (4), 415-434.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4,177-199.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (1999). Organizational learning in schools: an introduction. En K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES. Research Report 800.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leithwood, K.A., & Musella, D. (1991). *Understanding school system administration. Studies of the contemporary Chief Education Officer*. London: Falmer Press.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219–239.
- Lester, R., & Piore, M. (2004). *Innovation: The Missing Dimension*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Levine, A. (1980). *Why Innovations Fails*. Albany State: University of New York Press.
- Lewin, K. (1956). Studies in group decision. En D. Cartwright & A. Zander (Eds), *Group Dynamics: Research and Theory* (2nd ed., pp. 287-301). Evanston, IL.: Row Peterson.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*, NY: McGraw-Hill.



## Referencias

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. En D. Williams (Ed.), *Naturalistic Evaluation. New Directions for Program Evaluation*, (vol. 30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lord, R. G., Foti, R. J., & De Vader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 343-378.
- Louis, K.S., & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- Love, R.G., Kuh, G.D., MacKay, K.A., & Hardy, C.M. (1993). Side by side: Faculty and student affairs cultures. En G.D. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs* (pp. 37-58). Lanham, MD: University Press of America.
- Lupano, M.L. y Castro Solano, A. (2007). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-122.
- Macfarlane, B. (2005). The disengaged academic: The retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59(4), 296-312.
- Malagón Plata, L. A. (marzo 2005). Cambios y conflictos en los discursos político-pedagógicos sobre la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(22), Recuperado [8 de abril de 2008] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n22/>
- Marino, K.E. (1982). Structural correlations of affirmative action compliance. *Journal of Management*, 8 (1), 75-93.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martin, E., Trigwell, K., Prosser M., & Ramsden, P. (2003). Variation in the experience of leadership of teaching in Higher education. *Studies in Higher Education*, 28(3), 247-259.
- Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M., & Ramsden, P. (2003). Variation in the experience of leadership of teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 247-259. doi: 10.1080/03075070310000113388
- Martin, J. (1992). *Cultures of Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Martin, R. y Afonso, J.M. (2003). Una aproximación a los modelos de gestión en la enseñanza universitaria: implicaciones para la universidad de la laguna. *Libro de Actas de las XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Getafe: Universidad Carlos III.

- Masjuan, J.M., & Troiano, H. (2009). Incorporación de España al espacio europeo de educación superior: el caso de una universidad catalana. *Calidad en la Educación*, 31, 123-142.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interpretive Approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- McNay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise; The changing cultures of universities. En T. Schuller (Ed.), *The changing University?* (pp. 105-115). Buckingham: SHRE/Open University Press.
- Meglino, B.M., Ravlin, E.C., & Adkins, C.L. (1989). A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of Applied Psychol*, 74, 424-432.
- Merton, R.K. (1957). *Social Theory and social structure*. Free Press, NY.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M., & Thangaraj, A. (2002). *Classic theories - contemporary applications: a comparative study of the implementation of innovation in Canadian and Chinese public sector environments*. Documentos de trabajo de la Telfer School. Recuperado (7 de abril de 2011) de <http://hdl.handle.net/10393/17965>
- Millikan, R. H. (1985). *A conceptual model for the development and Maintenance so school culture*. En Conference Papers. Perth, Australia occidental: Asociación australiana de directores de escuela de primera enseñanza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e investigación.
- Molero, F. (noviembre 2002). Cultura y liderazgo una relación multifacético. *Boletín de Psicología*, 76, 53-75.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 290-310.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman Ch., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantages Areas. A Review or Research Evidence. *School Efectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Muldford, B., & Bishop, P. (1997). *Leadership in organizational learning and student outcomes (LOLSO) Project*. Launceston, Australia: University of Tasmania.

## Referencias

- Mumford MD, Van Doorn JR (2001) The leadership of pragmatism. Reconsidering Franklin in the age of charisma. *Leadership Quarterly*, 12, 279-309.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Museus, S. D. (2007). Using Qualitative Methods to Assess Diverse Institutional Cultures. *New Directions for Institutional Research*, 136, 29-40. doi: 10.1002/ir.229
- Nader, M., & Sánchez, E. (2010). Estudio comparativo de los valores de los líderes transformacionales y transaccionales civiles y militares. *Anales de psicología*, 26 (1), 72-79.
- Nickols, F. (2010). *Four Change Management Strategies*. Recuperado de [http://www.nickols.us/four\\_strategies.pdf](http://www.nickols.us/four_strategies.pdf)
- Nohria, N., & Eccles, R. (1992). Face-to-face: Making Network organizations work. En N. Nohria & R. Eccles (Eds.), *Networks and organizations: Structure, form, and action*, (pp. 288-308). Boston: Harvard Business School Press.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Ogbonna, E. y Wilkinson, B. (2003). The false promise of organizational culture change: a case study of middle managers in grocery Retailing. *Journal of Management Studies*, 40, 5, 1151-1178.
- Onushkin, V.G. (1971). *Planning the development of universities* (Vol.5). Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Ott, J.S. (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Pacific Grove, CA.: Brooks.
- Palací, F. Alonso, E., & Sánchez, J.C. (1997). *A methodological proposal to evaluate the culture: The calibrating method for assessing organizational culture*. Trabajo presentado al 8th European Congress on Work and Organizational Psychology, Verona, Italia.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.

- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press, NY.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Pedraja, L., & Rodríguez, E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista Facultad de Ingeniería U.T.A.* 12(2), 63-73.
- Pedraja, L., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2006). Liderazgo y decisiones estratégicas: Una perspectiva integradora. *Interciencia*, 31(8), 577-582.
- Pérez, S.E. (2007). *Governing the University of the 21st Century: Intellectual Capital as a Tool For Strategic Management. Lessons From The European Experience*. Tesis: Universidad Autónoma de Madrid.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1991). Assessing academic culture and climate. En W. G. Tiemey (Ed.). *Assessing Organizational Climate and Culture. New directions for institutional research*, (Vol. 68, pp. 1-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1993). Qualitative and quantitative approaches to academic culture: do they tell us the same thing? En J. C. Smart (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. (Vol. IX). New York, NY: Agathon Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142
- Posner, B. Z. (1992). Person-organization values congruence: No support for individual differences as a moderating influence. *Human Relations*, 45, 351-361.
- Pounder, D., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Prestine, N.A. & Bowen, C. (1993). Benchmarks of change: Assessing essential school restructuring efforts. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(3), 298-319.
- Pu, S. W., (2003). *A Study on Relationships between Principal's Transformational Leadership and School Cultural Preference and School Innovative Management in Elementary Schools*. Doctoral dissertation of Education: National Cheng Chi University.
- Pulido, A. (2009). *El futuro de la Universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*. Madrid: Delta. Publicaciones universitarias. Recuperado de [http://www.univnova.org/libro/pdf/el\\_futuro\\_de\\_la\\_universidad.pdf](http://www.univnova.org/libro/pdf/el_futuro_de_la_universidad.pdf)

## Referencias

- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1981). A competing values approach to organizational effectiveness. *Public Productivity Review* 5, 122-140.
- Quiroga, R., & Quijano, S.D. (1998). *Adaptación para España del "Organizational Culture Inventory" (OCI) de R. Cooke y J.D. Lafferty*. Trabajo presentado al IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.
- Ramsden, Paul (1998). Managing the Effective University. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 347-370.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. (10ª edición). México: Pearson Educación.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what work and why. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Crown, New Zealand: Ministry of Education.
- Rodríguez, M., Apodaca, P. M., & Páez, D. (1999). Dimensiones e indicadores de la cultura organizacional en instituciones universitarias. En *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Indicadores en la Universidad, información y definiciones* (pp.87-96). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rosembaum, S., Louis, K.S., & Rossmiller, R. (1994). School Leadership and Teacher Quality of Work Life. En J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: lessons from restructuring schools*. Nembury Park: Corwin Press.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Moreno, M., & López Yañez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº 1.
- Sánchez, J.C., Alonso, E., & Palací, F. (1999). El concepto de cultura organizacional, sus fundamentos teóricos e investigación en España. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2-3), 287-299.
- Sawbridge, M. (1996). The politics and organizational complexity of staff development for academics: A discussion paper. *Occasional Green Paper* (Vol. 14). Sheffield: UCofSDA/CVCP.

- Scheffé, H. (1953). A method for judging all contrasts in analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Seltzer, J. & Bass, B.M. (1990). Transformational Leadership: Beyond Initiation and Consideration. *Journal of Management System*, 16, 693-703.
- Short, P.M. y Greer, J.T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Smyth, J., McInerney, P., Hattam, R., & Lawson, M. (1999). *School culture as the key to school reform*. Adelaide, Flinders Institute for the Study of Teaching.
- Sosik, J.J., Avolio, B.J., & Kahai, S.S. (1997). Effects of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a group decision support system environment. *Journal of Applied Psychology*, 82 (1), 89-103.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (april 2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- 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* (pp.97-107). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sporn, B., (2001). Building Adaptive Universities: Emerging Organizational Forms Based on Experiences of European and US Universities. *Tertiary Education and Management*, 7, 121-134.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tena, G., & Herrero, M.V. (1996). La cultura organizativa: estudio en un centro universitario. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 4, 221-236.

## Referencias

- Tierney, W. (1988). Organizational culture in higher education. *Journal of higher education*, 59, 2-21.
- Tierney, W. (1991a). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. En M. Peterson (Ed). *ASHE Reader on Organization and Governance* (pp. 126-139). Needham Heights, MA: Gin Press.
- Tierney, W. (1997). *Academic Outlaws-Queer Theory and Cultural Studies in the Academy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tierney, W. G. (1991b). Academic Work and Institutional Culture: Constructing Knowledge. *The Review of Higher Education*, 14 (2), 199-216.
- Tolbert, P. S., & Zucker, L. G. (1996). The institutionalization of institutional theory [Electronic version]. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). London: SAGE. Recuperado de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1430&context=articles>
- Tomàs, M (1997): Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal. Servei de Publicacions de la UAB
- Tomás, M., & Rodríguez, D. (2009). Conocer la cultura de la universidad contemporánea: el CICOU. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2797Folch.pdf>
- Tomàs, M., Armengol, C., Borrell, N., Castro D., Esteve, J., Feixas, M., Gairín, J., & Marquès, P. (2001). El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. *Educar*, 28, 147-162.
- Tomàs, M., Bernabeu, M.D., & Fuentes, M. (april 2011). Change processes in the university: a diagnosis of institutional culture and social dynamics. *eLearning Papers*, 24.
- Tomàs, M.; Castro, D., & Feixas, M. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo. *Bordón*, 62 (1), 139-151.
- Triandis, H.C. (1993). Collectivism and individualism as cultural syndromes. *Cross-Cultural Research*, 27, 155-180.
- Trice, H.M., & Beyer, J.M. (1993). *The cultures of work organization*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tukey, J. (1953). *The Problem of Multiple Comparisons*. Unpublished manuscript. Princeton University.

- Valimaa, J. (1998). Culture and Identity in higher education research. *Higher Education*, 36, 119-138.
- Valimaa, J. (1994). Academics on Assessment and the Peer Review-Finnish experience. *Higher Education Management*, 6 (3), 391-408.
- Van Vught, F. (1996). Isomorphism in Higher Education Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems. En L.V. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (Eds.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. (pp. 42-58). Guildford: Pergamon and IAU Press.
- VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación tecnológica 2008-2011. Recuperado (9 de enero de 2009) de [http://www.plannacionalidi.es/plan-idi-public/documentos/plan\\_nacional\\_08-11.pdf](http://www.plannacionalidi.es/plan-idi-public/documentos/plan_nacional_08-11.pdf)
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. A Working Paper-McREL. Recuperado (8 de octubre, del sitio web de McRel: [www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR\\_BalancedLeadership.pdf](http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf))
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Weick, M. (2001). *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Weisbord, M. (1991). *Productive Workplaces*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wellington, B., & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38, 307-316.
- Whitt, E. J. (1996). Assessing Student Cultures. En M. L. Upcraft & J. H. Schuh (Eds.), *Assessment in Student Affairs: A Guide for Practitioners* (pp.189-216). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? Orígen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*, 296, 73-97.
- Wu, G. S. (2004). Ideology and strategy of school innovation operation. *Teacher's World*, 128, 30-44.
- Yan, S. R. and Chang, M.H., The school innovation meaning and implement of management plan. *Middle School Education*, 56 (3), 28-52.



## Referencias

- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yukl, G.(1994). *Leadership in Organizations*. (3ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. (1992). Theory and research in organizations. En: M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. (Vol II). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Yuste, A., Gros, B., & Valdivielso, S. (noviembre 2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. *XXXI Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Sociedad del conocimiento y educación* (pp.2-29). Plasencia: UNED.
- Zabalza, M.A. (2000).El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zaltman, G., Duncan, R., & Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. Nueva York: Wiley.
- Zammuto, R., & O'Connor, E. (1992). Gaining advanced manufacturing technologies benefits: the role of organizational design and culture. *Academy Management Review*, 17, 701-728.

**Anexos**

Anexo 1. Subescalas de cultura institucional, estilos de liderazgo y estrategias de innovación.

Anexo 2. Instrucciones de aplicación de las subescalas.

**Anexo 1. Subescalas**

|   | JERÁRQUICA  | COLEGIAL   | ANÁRQUICA   | POLÍTICA   |
|---|---|--|---|--|
| <b>DEFINICIÓN</b>   | <p>El responsable del título posee la autoridad y la aplica, jerárquicamente, de arriba-a-abajo, también para regular los aspectos relativos al desarrollo del título y la gestión del cambio.</p> <p>Está establecida claramente la cadena (y las personas) que toman las decisiones respecto al título. Las reglas y procedimientos sobre el título están predeterminados y los roles de las personas que participan en el desarrollo del título están definidos.</p> | <p>La autoridad emana del profesorado. El responsable del título expone las opciones/decisiones para que el profesorado y otro personal pueda disentir. Esta forma de trabajo es un contrapeso a sistemas de control más jerarquizados. Existe alta discrecionalidad personal asociada al concepto de comunidad de académicos. Se respeta la independencia intelectual de cada uno de los otros, independientemente de su edad y posición.</p> | <p>La autoridad está basada en el prestigio académico y prima la autonomía personal. El grupo de referencia de los académicos, nacional o internacional, está más influido por la disciplina que por la institución empleadora.</p> <p>Su experiencia sobre algunos temas hace difícil el éxito de la intervención de la gerencia sin su cooperación experta.</p> | <p>La autoridad deriva del poder personal y profesional. La toma de decisiones en la institución descansa sobre el grado en que parece que está implicada en los intereses políticos de las personas con influencia en los departamentos y facultades. Prima la influencia derivada de los grupos de interés en la toma de decisiones. Normalmente son culturas conflictivas y la resolución de las luchas intestinas generalmente asciende a oportunismo político, compromiso y visión a corto plazo. Los departamentos más poderosos son los que generan los mejores resultados a través de la investigación o las becas y atraen a los mejores estudiantes, mejorando su estatus y poder.</p> |
| <b>C1. Cómo se ha articulado el cambio al actual plan de estudios</b> | <p><i>C1a.El cambio se regula a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación del profesorado.</i></p> <p><i>C1b.El cambio se regula a partir de circulares, instrucciones y procedimientos, sin la participación de los estudiantes.</i></p>  | <p><i>C1. Para articular el cambio en el título, el equipo directivo fomenta un clima de cooperación que refuerza el trabajo docente en equipo.</i></p>  | <p>C1. Se alcanzan acuerdos de palabra y se deja a criterio del profesor su aplicación.</p>   | <p>C1. El equipo directivo promueve la autonomía personal de los profesores en el desarrollo de las innovaciones en el plan de estudios.</p>   |
| <b>C2. Desde dónde se ha impulsado el cambio</b>                      | <p>C2. Los cambios sobre el desarrollo del título vienen impulsados exclusivamente desde el equipo directivo del centro.</p>  | <p>C2. La implantación y el desarrollo del título se realiza contando con los profesores de los departamentos implicados.</p>  | <p>C2. Los cambios se propician por distintas instancias (<i>universidad, centro, titulación</i>) con distintos ritmos y distintos líderes y a veces éstos pueden ser opuestos.</p>   | <p>C2.El cambio es impulsado por personas con responsabilidad en la gestión, líderes académicos, investigadores principales.</p>   |
| <b>C3. Quién toma las decisiones sobre el cambio</b>                  | <p>C3.a. El equipo directivo del centro es quien realmente planifica la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título.</p> <p>C3.b. El equipo directivo controla la implantación, el desarrollo y las modificaciones sobre el título.</p>  | <p>C3. Existen comisiones donde se consensúa la implantación y desarrollo del título.</p>  | <p>C3. Las decisiones sobre el cambio las toma cada profesor, cada departamento, o cada área de conocimiento.</p>   | <p><i>C3. El equipo directivo lleva a cabo una gestión basada en el consenso.</i></p>  |
| <b>C4. Cómo se toman las decisiones</b>                               | <p><i>C4. La secuencia de actuaciones durante la implantación del título está claramente definida por el equipo directivo.</i></p>  | <p>C4. Las decisiones se toman teniendo en cuenta los acuerdos sobre las consecuencias <i>previstas</i> de los cambios introducidos en el título.</p>  | <p>C4.Las decisiones son tomadas por pequeños grupos de profesores o individualmente y los cambios se derivan de las necesidades de cada grupo o profesor.</p>  | <p>C4. El cambio se gestiona en función de las presiones que ejercen los grupos de poder existentes en los departamentos, en los centros, en la Junta de Facultad, etc.</p>  |

|  | INSTRUCCIONAL   | INSTRUCCIONAL COMPARTIDO   | TRANSFORMACIONAL  | LAISSEZ FAIRE  |
|--|---|--|---|--|
| <b>DEFINICIÓN</b>                                  | Las personas que lideran la implantación del título tienen una perspectiva clara del futuro del título en los próximos años, tienen la responsabilidad sobre el plan de estudios y tratan de que funcione del modo previsto. Su principal cometido es conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza que se imparte a los estudiantes, incluso a costa de reducir la popularidad. Su rol se concentra en controlar las actividades de los profesores y otro personal. Premian o sancionan en función de si el rendimiento es acorde o no a lo esperado. Se aseguran que las decisiones tomadas en Junta de Facultad o en Consejo de Gobierno sean seguidas por el profesorado que coordinan, actuando como intermediarios de las políticas de la universidad y las prácticas docentes. Esto suele conllevar el ejercicio de un cierto "poder delegado" de la propia universidad, vinculado a la connotación y orientación de las decisiones, la distribución del trabajo, la disseminación de la información y la gestión de los recursos. | Las personas que lideran la implantación del título muestran una idea clara de la perspectiva de futuro del título en los próximos años; esta visión es compartida con el profesorado y otro personal del centro. Además, implica la colaboración entre el coordinador y los profesores que afecta a las guías docentes, a la enseñanza y a la evaluación, en la que se parte de las ideas y experiencia del profesorado. Los responsables del título también procuran la formación que el profesorado necesita y supervisan el desarrollo de las guías docentes y la enseñanza. Este liderazgo se extiende a la organización a través del centro apoyándose en los departamentos, comisiones, etc.; lo que permite una acción coordinada entre los responsables y los diferentes órganos del centro. Los responsables del título proporcionan al profesorado los recursos y el apoyo institucional necesario y mantienen la congruencia y consistencia del título. Los responsables del título favorecen cuantas actividades proponen los profesores de cara a su promoción y desarrollo profesional (como, por ejemplo, la asistencia a congresos o la promoción de plazas). | Los responsables del título fomentan el funcionamiento colegiado, planteando objetivos compartidos moderadamente factibles y desafiantes, y fomentando el desarrollo personal del profesorado. De este modo, el responsable genera una visión compartida del título y su funcionamiento para todo el profesorado y otro personal. El responsable apoya el desarrollo de cambios en las prácticas de aprendizaje y enseñanza, a partir de las ideas y experiencia de los profesores.<br><br>Se centra en tratar de comprender las necesidades del profesorado en vez de utilizar la coordinación directa, el control y la supervisión del desarrollo de las guías docentes, la enseñanza y la evaluación. Por otro lado, favorece el desarrollo de objetivos y prácticas de enseñanza propias para el título, sin trasladar directamente los de la universidad, actuando como representante del profesorado frente a la universidad, demostrando una fuerte vinculación con el departamento y el profesorado, favoreciendo las sinergias colectivas. | Los responsables del título están presentes en las reuniones sobre aprendizaje, buenas prácticas, etc., pero evitan tomar decisiones tanto sobre el desarrollo como la marcha del título, y no realizan ningún tipo de acciones sobre el profesorado y otro personal; así como tampoco hacen uso de la autoridad que su rol les confiere para lograr que se cumplan los objetivos previstos o las decisiones adoptadas. Confían la toma de decisiones a la espontaneidad de los miembros del profesorado y otro personal. No asignan tareas sino que permiten hacer. Ni sancionan ni evalúan, dan autonomía aunque sin entregar realmente el poder. Ejercen poco control sobre el profesorado y otro personal, que gozan de total libertad y solo cuentan con el apoyo del responsable si se lo solicitan. Esto inspira libertad de acción y creatividad, pero a veces genera poca motivación y deja al profesorado y otro personal a la deriva. |
| <b>L1. DIRIGIR/ ORIENTAR EL PROGRAMA FORMATIVO</b> | L1. Se concentra en conseguir el logro de las competencias o resultados de aprendizaje previstos en el título, como principal cometido, buscando influir en las condiciones que afectan a la calidad de los planes de estudio/guías docentes y de la enseñanza que se imparte a los estudiantes.  | L1. Supervisa con el apoyo de los profesores y del departamento el desarrollo de las guías docentes y la enseñanza, evaluando la efectividad de las prácticas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.   | L1.a. Apoya y se involucra en las actividades de formación necesarias de apoyo a la innovación tanto en el diseño como en el desarrollo de la formación.<br><br>L1.b. Discute y consulta los modelos de buenas prácticas y las prácticas de enseñanza con los profesores.   | L1. Deja que el profesorado decida el modo de trabajo, sin intervenir.   |
| <b>L2. INCENTIVOS</b>                              | L2. Se concentra en controlar las actividades del profesorado y otro personal, tomando algún tipo de medida (se entrevista con el profesor afectado, informa oral o por escrito al director del departamento responsable de la docencia, influye en el informe para el incentivo de calidad de la docencia,...), si el rendimiento es acorde a lo esperado.   | L2. Si es posible, acuerda el reconocimiento o la sanciones al profesorado con los directores de departamento y/o el vicerrector de profesorado.   | L2. Participa directamente en el reconocimiento de los profesores que innovan o cuyo rendimiento es sobresaliente.  | L2. Si es posible, demora tomar decisiones cuando las cosas están funcionando mal y no premia cuando las cosas están funcionando bien.   |
| <b>L3. RR Y COMUNICACIÓN</b>                       | L3. Decide los cambios a realizar en las condiciones de aplicación del plan de estudios basándose en su perspectiva del futuro del título (no en los resultados obtenidos).   | L3. Establece fuertes líneas y canales de comunicación a través de la acción coordinada con los profesores, órganos del centro y estudiantes, para recabar información y explicar los cambios propuestos en el plan de estudios.   | L3. Los cambios acordados dentro del título son fruto de la colaboración entre el profesorado y el equipo directivo del centro.   | L3. Deja que sean los propios profesores los que se distribuyan las tareas relacionadas con el desarrollo de las guías docentes, de la enseñanza y de la evaluación y se pidan aclaraciones entre ellos.   |
| <b>L4. NORMATIVA</b>                               | L4. Se asegura de que las decisiones tomadas en Junta de Facultad o en Consejo de Gobierno sean seguidas por el profesorado, aún a costa de reducir la popularidad.   | L4. Adopta medidas sobre las guías docentes, la enseñanza y la evaluación, no solo a partir de las ideas y experiencia del profesorado, sino también teniendo en cuenta las instrucciones de la Junta de Facultad.   | L4. Realiza un esfuerzo de coordinación para que se incorporen a la normativa las buenas prácticas del título.  | L4. Deja que el profesorado haga su propia interpretación de la normativa y no interviene en cómo la aplica.   |
| <b>L5. ESPACIOS Y RECURSOS</b>                     | L5. Gestiona los espacios y otros recursos (aulas de informática, seminarios, laboratorios, etc.) en función de las necesidades del Centro y/o del plan de estudios.  | L5. Proporciona al profesorado los recursos necesarios y su priorización, con la ayuda de los directores de departamento.  | L5. Elabora planes para garantizar los recursos y el apoyo necesario para llevar a cabo los objetivos previstos en el título.   | L5. No se involucra en la obtención o reorganización de los recursos que necesita el profesorado.  |

|  | PODER COERCITIVO   | RACIONAL EMPÍRICA   | NORMATIVO REEDUCATIVA  | ECOLÓGICO ADAPTATIVA  |
|--|--|---|--|---|
| <b>E1. ASPECTOS ESTRUCTURALES</b>                            | <i>E1. Refuerzan la implantación del plan de estudios con normativas, reglamentos o disposiciones.</i>   | E1. Los cambios que se proponen en la implantación del plan de estudios se justifican en función de los datos del Centro (número de estudiantes, profesorado a tiempo completo disponible, etc.), estadísticas de la Universidad, estudios e informes diversos.   | E1. Los cambios que se proponen parten del análisis y discusión, con el profesorado y con los departamentos, de sus experiencias (considerando dificultades y posibilidades) <i>con otros planes de estudio.</i>   | E1. Los cambios propuestos al implantar el plan de estudios implican establecer una nueva organización con nuevos roles, responsabilidades y tareas.  |
| <b>E2. ASPECTOS CULTURALES</b>                               | E2. Regulan los cambios en el plan de estudios y los hacen incuestionables, favoreciendo a aquellos profesores que los apoyan y censurando a los que no contribuyen a aplicarlos, sin un análisis crítico de dichos errores.   | E2. Los cambios asociados al plan de estudios se justifican a partir de la presentación y difusión, por diferentes canales, de los resultados y avances que se están consiguiendo.  | <i>E2. Analizan los efectos previsibles u observados en un plan de estudios a partir de la experiencia del profesorado, para apoyar los cambios que se consideran positivos y descartar aquellos otros que se perciben negativos.</i>  | E2. Los responsables crean condiciones nuevas a las que han de adaptarse el profesorado y los departamentos del centro para poder implantar el plan de estudios.  |
| <b>E3. CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS</b> | E3. Dan directrices sobre las buenas prácticas respecto a la enseñanza <i>que supongan</i> innovaciones a realizar en el plan de estudios.   | E3. Facilitan la formación del profesorado a través de la organización de cursos, asistencia a jornadas, etc., para apoyar el desarrollo de cambios en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, <i>o poniendo</i> a su disposición a través de Internet toda la información sobre los cambios que está implicando el plan de estudios.   | E3. Se anima a los profesores a participar en equipos de mejora del plan de estudios teniendo en cuenta su experiencia docente.  | E3. Proponen la constitución de nuevos equipos docentes en torno a proyectos de innovación en los que participan diferentes departamentos, rompiendo la estructura tradicional del Centro, con el objetivo de favorecer los cambios en el plan de estudios.   |
| <b>DEFINICIÓN</b>  | <p>La estrategia <i>Poder Coercitivo</i>, en adelante P_C, asume que las personas son sumisas y que generalmente harán lo que se les diga o lo que puedan hacer. El éxito del cambio está basado en el ejercicio de la autoridad y la imposición de sanciones. El principio básico consiste en reducir las opciones de la personas en vez de aumentarlas. Sorprendentemente, en muchas situaciones las personas aceptan de buena gana este enfoque especialmente cuando se sienten amenazadas y no saben qué hacer. Los elementos de poder pueden encontrarse en todos los enfoques para el cambio,</p> <p>pero este enfoque enfatiza el uso de sanciones económicas y políticas para lograr el cambio, aunque el uso del poder 'moral' también forma un elemento clave de la estrategia (Benne and Chin, 1985).</p> <p>Asunciones comunes de la estrategia P_C para el cambio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El poder está legitimado y lleva aparejados derechos: las personas deben escuchar a aquellos que mantienen el poder.</li> <li>2. Aquellos con poder tienen la responsabilidad de dirigir a otros en el sistema. No es significativo si estos otros no aceptan la dirección que están recibiendo como apropiada o correcta.</li> <li>3. Aquellos que mantienen el poder tienen el derecho a castigar a aquellos que no siguen sus directrices.</li> </ol> | <p>La estrategia <i>Racional-Empírica</i>, en adelante R_E, asume que las personas son racionales en sí mismas y seguirán su propio interés. El éxito del cambio está basado en la comunicación de la información y en la oferta de incentivos. En esta estrategia el poder está basado en la información o el conocimiento que es usado como el motor principal del cambio; aquellos que poseen el conocimiento mantienen el poder en el sistema.</p> <p>Una vez presentada la información que demuestra que un cambio particular es en el propio interés, se aceptará el cambio como un resultado al lograr ese interés.</p> <p>El componente clave de este enfoque para cambiar es la información.</p> <p>Estos mecanismos tecnológicos apoyan el principio de este enfoque en el que para cambiar hay que contar con suficiente información, y el sistema de los miembros apoyará los cambios que son lógicos por naturaleza.</p> <p>Asunciones comunes de la estrategia R-E para el cambio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las personas son racionales y están dirigidas principalmente por sus propios intereses.</li> <li>2. Si la información correcta es puesta en marcha de una manera convincente e implicadora, las personas apreciarán lo conveniente del cambio y actuarán en apoyo de la propuesta.</li> <li>3. La información será compartida por profesionales 'expertos' para asegurar que es acertada y refleja protocolos metodológicos modernos.</li> </ol> | <p>La estrategia <i>Normativo-Reeducativa</i>, en adelante N-E, está basada en la premisa de que los individuos (y sistemas humanos) son necesariamente activos en sus búsquedas para satisfacer las necesidades. El cambio está motivado, de acuerdo con este enfoque, cuando los individuos identifican algunos niveles de insatisfacción con el <i>status quo</i> basado fundamentalmente en los choques de valores. La tarea clave de aquellos que siguen este enfoque para cambiar no es encontrar la información correcta para guiar un proceso de cambio racional sino encontrar una propiedad y relación efectiva entre los valores del sistema (y sus miembros) y los valores del ambiente organizacional. La búsqueda está guiada por la experimentación activa y la implicación directa de tantos miembros de los sistemas como sea posible como una metodología primaria para el desarrollo de la estrategia de cambio.</p> <p>Asume que las personas son sociales por naturaleza y se adherirán a las normas culturales y a los valores. El éxito del cambio está basado en la redefinición e reinterpretación de las normas y valores existentes y en desarrollar compromisos hacia las nuevas. La influencia de la organización informal se deja sentir fuertemente, especialmente en forma de comunidades de práctica.</p> | <p>Las personas oponen resistencia a la pérdida pero se adaptan con facilidad a las nuevas circunstancias. Esta estrategia pretende trasladar el peso del cambio, desde la gestión y la organización, a las personas. Explora la naturaleza adaptativa de las personas y evita muchas de las complicaciones asociadas con intentar cambiar a las personas o su cultura.</p> <p>Las personas generalmente se oponen con rapidez al cambio, que ven como indeseable, pero se adaptan, si cabe, con mayor rapidez al nuevo ambiente. Consecuentemente, en lugar de intentar transformar la organización existente, a menudo es más rápido y fácil crear una nueva y cambiar, gradualmente, a las personas de la vieja a la nueva organización.</p> <p>El cambio está basado en la construcción de una nueva organización y en transferir personas de la vieja a la nueva organización.</p> |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  | <p>4. Los mejores intereses de la organización sirven para seguir las directrices de los superiores en la jerarquía- o ellos o su experiencia saben qué es lo mejor.</p> <p>Subestrategias destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección explícita desde el jefe.</li> <li>- Amenazas a la seguridad del trabajo.</li> <li>- Promoción para los que apoyan; nada para los que observan.</li> <li>- Oportunidades educativas para los que apoyan.</li> <li>- Creación de las regulaciones que requiere el cambio.</li> <li>- La organización (gestión) ordena los asuntos.</li> <li>- Se recompensa a las personas por su correcta actuación a través del reconocimiento público.</li> <li>- Se cuenta a la gente el cambio y no se permite elegir.</li> <li>- Existen regulaciones disciplinarias.</li> <li>- Se utiliza a los superiores representativos para discutir el cambio: sus posiciones favorecerán el cambio.</li> <li>- Se usa el poder económico para dar regalos por conseguir el cambio.</li> </ul> | <p>4. La transferencia de información, una vez obtenida, es un proceso unidireccional: Los profesores con más influencia del sistema comunican 'los hechos' y ayudan a los destinatarios a comprender.</p> <p>5. El diálogo está al servicio de las 'comprensiones', no redefiniendo o cambiando los hechos descubiertos o promovidos por los expertos.</p> <p>Subestrategias destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuestas internas.</li> <li>- Buenas prácticas de otras instituciones.</li> <li>- Uso de consultores externos.</li> <li>- Análisis de la eficiencia interna e informe.</li> <li>- Sesiones informativas ejecutivas.</li> <li>- Los programas de educación para exponer conocimiento común.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La crítica (propia y a otros) y sugerencias.</li> <li>- Proporcionar información sobre el cambio en los momentos críticos de estrés.</li> <li>- Identificar y aplicar principios modernos.</li> <li>- Mostrar a las personas los beneficios económicos del plan.</li> <li>- Analizar la situación y presentar los resultados.</li> </ul> </li> </ul> | <p>Asunciones comunes de un enfoque para el cambio N_RE:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Involucrar a los miembros del sistema de cambio en trabajar fuera de los programas de cambio bajo su propia dirección.</li> <li>2. Definición de los problemas del cambio incluye la probabilidad de que cambien las actitudes, valores, normas, y las relaciones entre los jugadores en el sistema y entre el sistema y su ambiente externo.</li> <li>3. Relación de la gestión y los miembros del sistema es uno de los colaboradores mutuos en el desarrollo de la estrategia final.</li> <li>4. Asunciones de nivel más profundo y dinámicas del sistema (poder, privilegio y personalidad) son examinados como parte de los procesos de cambio.</li> <li>5. Un sub-objetivo del proceso de cambio es mejorar las habilidades generales del sistema para dirigir sus propios procesos de cambio en el futuro.</li> </ol> <p>Subestrategias destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solución de problemas/entrenamiento en toma de decisiones para toda la plantilla.</li> <li>- Rediseño participativo del lugar de trabajo</li> <li>- Datos recabados sobre el sistema por los empleados.</li> <li>- Uso de facilitadores externos para apoyar las sesiones de solución de problemas universales.</li> <li>- Simulaciones organizativas para estimular las discusiones relacionadas con el cambio.</li> <li>- Construir un conjunto común de valores de referencia que el cambio consiga transformar.</li> <li>- Exponer a las personas para dar oportunidad de intentar nuevas cosas.</li> <li>- Establecer las oportunidades para las personas frustradas, esto les anima a cambiar.</li> <li>- Ocupar a las personas en pensar y realizar el cambio.</li> </ul> |  |
|--|---|--|---|--|

**Anexo 2. Instrucciones de aplicación del cuestionario**



## **Instrucciones para la cumplimentación del cuestionario**

Estimado/a responsable de título:

El proceso de cambio de los planes de estudio anteriores a los actuales ha conllevado modificaciones en los programas/guías docentes, en las materias y asignaturas, en los métodos de enseñanza y/o en los sistemas de evaluación de los títulos, entre otros.

Por este motivo, se va a realizar un estudio sobre cómo el proceso de cambio ha influido en el diseño e implantación de los actuales planes de estudio que, en este momento (o casi), se encuentran en la fase de renovación de la acreditación, y, de esta forma, encontrar elementos que permitan mejorar o minimizar las consecuencias de estos procesos complejos.

Para la realización de este estudio, solicitamos su colaboración que consiste en la valoración de tres aspectos que han podido influir en alguna medida en este proceso: la cultura institucional, el liderazgo y las estrategias de innovación desarrolladas.

Puede acceder al referido cuestionario en el link <https://es.surveymonkey.com/s/MY5FTR8> para responderlo online.

Los accesos estarán abiertos **hasta el 15 de junio**.

Muchas gracias por su inestimable colaboración, sin la cual sería imposible llevar a cabo este estudio.

Evaluación y Calidad Académica