

MAGISTER

www.elsevier.es/magister



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Diseño curricular en la educación universitaria: estudio de caso

Marcos Jesús Iglesias Martínez*, Francisco Ramón Pastor Verdú,
Inés Lozano Cabezas y Vicente Carrasco Embuena

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Alicante,
Alicante, España

Recibido el 11 de febrero de 2013; aceptado el 23 de abril de 2013

PALABRAS CLAVE

Diseño basado
en la investigación;
Desarrollo profesional
docente;
Educación superior;
Diseño del currículo

Resumen Los profesores universitarios se enfrentan hoy a los retos que supone diseñar e implementar los nuevos planes de estudios, inmersos en un cambio estructural de las enseñanzas universitarias y de las metodologías docentes, que se centran en el aprendizaje de los estudiantes. Este artículo aporta los resultados de la investigación de una experiencia de desarrollo profesional, focalizada en la elaboración de las guías docentes de las asignaturas desde la perspectiva del diseño basado en la investigación, que se enmarca en un proyecto formativo más amplio que desarrolla la Universidad de Alicante en el que han participado más de la mitad de sus profesores. La metodología utilizada es fundamentalmente cualitativa y los resultados expresan que, a juicio de los profesores participantes, la experiencia constituye un referente relevante para el cambio curricular y de la cultura docente, que se alinea con los postulados del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.

© 2013 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Research-based
design;
Teacher professional
development;
Higher education;
Curricular design

Curricular design in higher education: a case study

Abstract Today university teachers face a lot of challenges derived from designing and implementing the new curricula, immersed in a structural change of teaching and methodologies focused on the students' learning. This paper provides the results of a research on a professional development experience centred on the elaboration of teaching guides for different subjects from the perspective of the *research-based design*. That experience is part of a wider University of Alicante teaching project with more than fifty per cent of its teachers taking part in it. The

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: marcos.iglesias@ua.es (M.J. Iglesias Martínez).

research methodology is mainly qualitative and the results explicit that, from the point of view of the participant teachers, the experience is a relevant referent for both curricular change and teaching culture; change that is aligned with the EHEA convergence process.

© 2013 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

El proceso de Bolonia y las exigencias surgidas de la necesidad de realizar el diseño e implementación de los nuevos planes de estudios de las titulaciones de grado y posgrado han situado a los profesores universitarios ante los múltiples retos que plantea la elaboración de los diseños curriculares, que se definen con base en los aprendizajes que deben llevar a cabo los estudiantes y las competencias que deben adquirir durante el transcurso de su carrera. Preocupada por esta situación y en el contexto de sus programas de desarrollo profesional docente, en el curso 2001-2002, la Universidad de Alicante diseñó una estrategia dirigida a crear oportunidades de formación e investigación en diseño curricular al *staff* académico, basada en un modelo que se fundamenta en la participación e interacción de los profesores participantes. A tal efecto, diseñó el Proyecto Redes de Investigación en Docencia Universitaria, que ha sido promovido y gestionado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), desde entonces y hasta la actualidad.

En este contexto, el foco de atención de este artículo se centra en el análisis del proceso de diseño colaborativo de los planes docentes de las diferentes materias de las nuevas titulaciones, elaborados por los docentes, cuya concreción ha adoptado el formato y denominación de «guía docente». Dicho modelo se plantea alcanzar objetivos acordes con las exigencias del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tales como la distribución de los créditos *European Credit Transfer System* (ECTS), la contribución de cada materia de las competencias académicas y profesionales del correspondiente título de grado/posgrado, la coordinación entre las diversas materias de la titulación, pero también propiciar la génesis de un ecosistema de redes de profesores responsables de la docencia en una misma asignatura o curso, que abordan sus tareas desde la interacción permanente con sus colegas, asumiendo riesgos, deliberando, debatiendo y reflexionando (Englund, 2006) desde la actividad colaborativa (Harste, 1989).

Para evitar que los participantes asumieran un rol pasivo, limitado a la cumplimentación formal de las guías docentes, se impulsó una propuesta de aprendizaje situado, que ha exigido a los profesores compartir sus reflexiones sobre sus prácticas docentes. Esta ha sido la base de los diseños que han elaborado, puesto que se ha intentado dar respuesta a las problemáticas y controversias surgidas en los contextos reales de enseñanza y aprendizaje (Brockbank y McGill, 2006; Gold, 2002; Hargreaves y Fullan, 2000; Lieberman y Grolnick, 1997; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Webster-Wright, 2009). Ciertamente, este proceso de autoaprendizaje era novedoso para muchos profesores, por lo que resultaba excesivamente arriesgado responsabilizarles exclusivamente de su elaboración. Por consiguiente, el equipo de expertos y asesores ofreció, inicialmente, unas

orientaciones centradas en favorecer la motivación y en compartir un conocimiento útil para la planificación de la docencia, a las que se sumaron posteriores reuniones conjuntas en las que se compartían problemáticas y reflexiones surgidas del binomio diseño curricular-práctica docente. En síntesis, se configuró un modelo de investigación en docencia centrado en el aprendizaje, con el objetivo de que los propios profesores pudieran construirlo a partir de su práctica docente (Webster-Wright, 2009; Westbury, 2000). Este aprendizaje reflexivo, autónomo y situado, complementado con la orientación, el seguimiento y soporte del proceso por parte de un equipo de asesores expertos, responde a una propuesta enraizada en las culturas de la colaboración (Fish, 1980; Greeno, 1997; Hargreaves y Fullan, 1998a; Johnson y Johnson, 2009; Martínez y Saulea, 1999).

El modelo de diseño curricular inserto en esta experiencia se nutre de las ideas subyacentes al denominado diseño basado en la investigación (*design-based research*), siendo su principal finalidad provocar un cambio significativo y real en la cultura docente. Para facilitar esos procesos comunicativos y deliberativos (Reid, 2002), se ha propuesto a los investigadores una arquitectura curricular capaz de ordenar la construcción dialogada y compartida del currículum. Para ello, ha sido necesario que consensuaran previamente las competencias que mejor definen el perfil académico-profesional de la titulación abordada. Ello era una premisa necesaria para lograr el tránsito desde los hábitos de diseño anteriores al nuevo modelo propuesto (Wesseling, Dekker-Groen, Biemans, Harm y Mulder, 2010).

Método

Participantes

Los elementos utilizados para reconocer el perfil de los participantes han sido los siguientes indicadores: género, rama de conocimiento en la que desarrollan su docencia, categoría profesional y antigüedad como docentes en la Universidad de Alicante. En cuanto al género, los datos recolectados muestran un claro predominio del género femenino sobre el masculino (60 y 40%, respectivamente). Asimismo, el conjunto revela un predominio del profesor con estabilidad laboral, en el que catedráticos, titulares de universidad y profesores contratados doctores representan el 75% de los encuestados, y el 25% restante lo conforman mayoritariamente profesores con dedicación a tiempo parcial, identificados con las figuras de ayudantes, profesores asociados y becarios (fig. 1).

El perfil descrito se complementa mediante los datos que se muestran en la figura 2, que aluden a la antigüedad de los profesores encuestados. Destacan aquellos que tienen una trayectoria considerable en la Universidad de Alicante, que

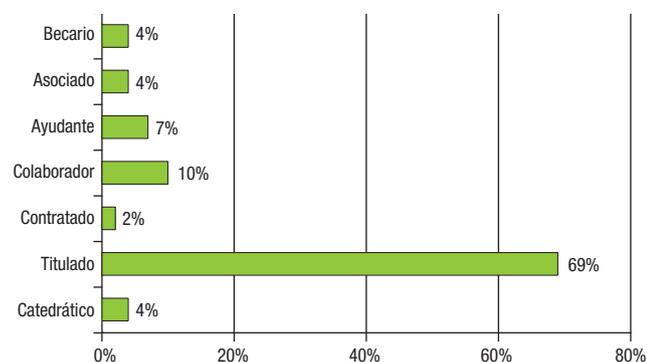


Figura 1 Categoría profesional.

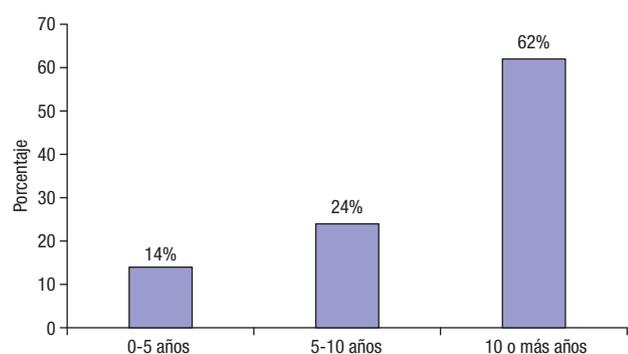


Figura 2 Antigüedad docente.

en la mayoría de casos supera los 10 años (62%). El rango de 5 a 10 años representa el 24%, y quienes tienen una antigüedad de entre 1 y 5 años supone alrededor del 14%.

Por último, la figura 3 permite comprobar que la procedencia mayoritaria del profesorado reside en las ramas de ciencias sociales y jurídicas (50%) y humanística (29%), que incluyen titulaciones cuyo profesorado se había incorporado a las ediciones anteriores del Programa de Redes de Investigación en una proporción escasa.

Cuestiones de investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se ha empleado fundamentalmente una metodología cualitativa complementada por aportes cuantitativos (Day, Sammons, y Gu, 2008; Ercikan y Roth, 2005; Taylor y Bogdan, 1990), para poder ahondar así en las valoraciones de los participantes acerca del proceso de elaboración de los diseños de las nue-

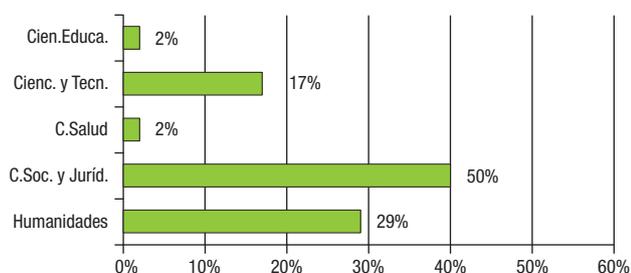


Figura 3 Rama de conocimiento de los participantes.

vas titulaciones de grado, realizados por los integrantes de las redes de investigación constituidas en el curso académico 2007-2008. Las percepciones, motivaciones, inquietudes y vivencias de los participantes, plasmadas en forma narrativa al finalizar sus procesos de investigación docente, han sido la base para abordar las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Qué perfiles académicos tienen los participantes?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que aprecian en el proceso de investigación colaborativa realizado en el ámbito del diseño curricular?
- ¿Cómo valoran la formación y asesoramiento recibido?

Procedimiento e instrumento de evaluación

El instrumento utilizado en el proceso de recolección de datos ha sido un cuestionario integrado por preguntas de respuesta abierta, que los participantes cumplimentaron una vez finalizado el proceso de diseño de las guías docentes. Respondieron 55 profesores, de un total de 303 participantes en la edición correspondiente al año académico 2007-2008. Estas respuestas configuran un marco de relatos representativos de la riqueza y diversidad del conjunto de la población definida por la totalidad de los participantes, al tiempo que evidencian que se ha alcanzado la saturación temática, dada la redundancia en los hallazgos y el progresivo desvanecimiento de temas distintos a los recurrentemente codificados. Se eligió intencionalmente el cuestionario de preguntas abiertas y se desestimaron otros modelos más herméticos porque se pretendía ofrecer al participante un marco amplio y abierto, que acogiese sin limitación alguna la riqueza y variedad de sus juicios y percepciones, sin constricciones ni esquemas conceptuales o taxonómicos preestablecidos.

El cuestionario se presenta en 2 bloques. En el primero se requieren datos para identificar la ubicación académica del participante y su perfil, mientras que el segundo lo configuran 2 temáticas que demandan, respectivamente, reflexiones y valoraciones relativas al desarrollo del proceso y a los resultados obtenidos y, finalmente, sus valoraciones sobre el asesoramiento recibido durante todo el proceso de investigación.

A su vez, el análisis de las respuestas se realizó en diversas fases, requiriendo lecturas iterativas de las narrativas que permitieran construir con la ayuda de la herramienta informática AQUAD Seis, versión 6.8. (Huber, 2007), un sistema de categorías semánticas, etiquetadas posteriormente a través de un sistema de metacódigos, códigos y subcódigos.

Resultados: análisis y discusión

Valoraciones del proceso de diseño de las guías docentes

Mediante el análisis cualitativo de los aportes narrativos, los textos se categorizaron en una red de códigos semánticos y de metacódigos inclusivos de aquellos. Principalmente, los relatos aludían a las fortalezas y debilidades del proceso, surgiendo valoraciones sobre 4 aspectos del proceso de dise-

ño y del modelo propuesto. Los participantes se manifestaron sobre su funcionalidad y operatividad, sobre su capacidad para impulsar la reflexión, sobre su adaptación a la filosofía del proceso de Bolonia y sobre el proceso colaborativo que propiciaba. Encuadradas en estas 4 categorías, han emergido apreciaciones positivas y negativas con diferentes frecuencias absolutas (% ni), que reflejan las figuras 4 y 5.

Funcionalidad

Los profesores, en un porcentaje relevante del 80%, subrayan con énfasis en sus narrativas que el diseño responde a variables auténticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que favorece, además, la coordinación de las diferentes materias de la titulación (fig. 4).

«El hecho de realizar estas guías proporciona la oportunidad de concebir la globalidad e interrelación de los aspectos de las disciplinas, respondiendo a una visión integral de lo que debe ser, debe saber y debe saber hacer un maestro». (Participante 38)

El producto final obtenido (guía docente) suscita valoraciones que revelan su utilidad para los destinatarios (profesores y alumnos), percibiéndose como un elemento que contribuye a la mejora de la docencia y del aprendizaje.

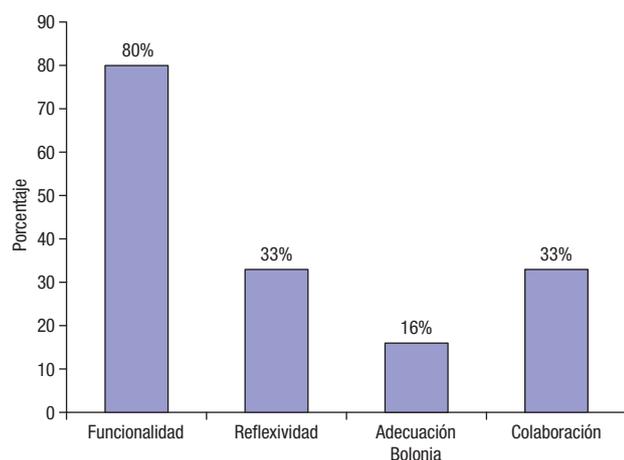


Figura 4 Porcentaje de frecuencias de códigos referidos a fortalezas del modelo de diseño de guías docentes.

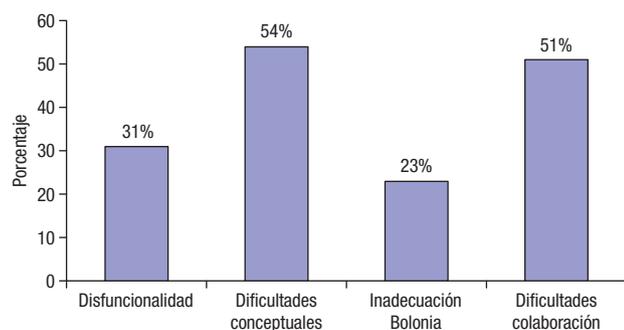


Figura 5 Porcentaje de frecuencias de códigos referidos a debilidades del modelo de diseño de guías docentes.

«Creo que la realización de la guía hará que en un futuro próximo intente sistematizar más mi trabajo». (Participante 33)

Disfuncionalidad

Pese al predominio de las valoraciones positivas sobre la eficacia educativa de este modelo didáctico, un 31% de los relatos alude a los distintos inconvenientes que interfieren en su aplicación real en las aulas (fig. 5), especialmente la insuficiente financiación del proceso, necesaria para reestructurar y proveer los recursos humanos, materiales y espaciales.

«Pienso que el trabajo realizado en estas guías docentes no llegará a ser aplicado en su totalidad, ya que a pesar de que desde todas las instituciones se hace un planteamiento de converger en el EEES, sin la financiación correspondiente que permita que el número de alumnos sea adecuado para la realización de cada actividad, no se podrá lograr su implantación». (Participante 31)

Otros relatos identifican las dificultades situándolas en la complejidad intrínseca que supone este modelo curricular.

«Me pareció que tenía un formato muy complicado, no solo para mí, sino también de cara al alumnado, que no se va a fijar tanto en si tal o cual competencia encaja o no con el perfil de la asignatura o con los objetivos marcados en ella, sino en cuál es el método de evaluación, cuál la bibliografía recomendada, las horas de tutorías o los correos electrónicos de los profesores responsables». (Participante 4)

Proceso reflexivo

Un porcentaje considerable de narrativas (33%) valoran la actividad reflexiva desarrollada sobre la docencia en el seno de este proceso de indagación (fig. 4), que ha permitido dotar de significatividad y sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

«Me ha servido para hacer una buena introspección de mi asignatura. Ahora sé valorar mejor lo que hago, por qué lo hago, para quién lo hago y cómo lo hago, en cuánto tiempo tengo que hacerlo, etc. Estoy todavía en el proceso, pero ha resultado positivo». (Participante 1)

Dificultades conceptuales

Por contra, ese proceso de reflexión se ha visto ralentizado por algunos aspectos negativos inherentes al modelo investigado, como la excesiva exigencia de precisión conceptual de los componentes curriculares que integran la guía docente, de escasa tradición en la formación del profesorado (fig. 5).

«La realización de la guía docente me ha supuesto un esfuerzo considerable debido sobre todo a que he tenido que trabajar con conceptos (competencias, recursos de aprendizaje...) nuevos para mí y que todavía no domino». (Participante 32)

En otros casos, la dificultad se percibe en la propia estructura del modelo de guía docente propuesto, con un formato difícil de armonizar con la práctica docente.

«La principal dificultad que he encontrado es trasladar mi experiencia y mis ideas pedagógicas a la ficha modelo». (Participante 12)

Adecuación a la filosofía de Bolonia

La preocupación por la adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES se evidencia en las narrativas, de hecho, el 15% menciona este proceso. Los investigadores perciben la coherencia del modelo curricular que analizan para responder a las exigencias del proceso de convergencia (fig. 4) y, singularmente, adaptar dichas titulaciones al sistema de créditos ECTS.

«Otro aspecto importante es que este trabajo nos ha servido a los profesores de la asignatura para aumentar el grado de coordinación de la misma, y nos ha hecho replantearnos el modo de impartir en el futuro determinados contenidos y actividades, de cara a su adecuación al marco europeo de educación superior». (Participante 44)

Dificultades para la adecuación a la filosofía de Bolonia

Pero, también, en un porcentaje considerable de textos (23%) se señala la existencia de una dificultad evidente en el modelo que está directamente relacionada con la propuesta de cambio profundo en la docencia que inscribe, trasladando el foco desde el binomio enseñanza-profesor al de aprendizaje-alumno (fig. 5).

«Entre las dificultades principales está la del cambio de planteamiento de la docencia, pasar del punto de vista del profesor al punto de vista del alumno como centro de la misma». (Participante 16)

Claro ejemplo de ello son los hallazgos narrativos que revelan la dificultad para la planificación de las actividades presenciales y no presenciales del alumno que implica el intento de sistematización de su proceso de aprendizaje, finalmente formalizado en los créditos ECTS.

«He tenido que pensar cómo organizar todo el curso, tanto mi trabajo como el del alumno, para conseguir al final el logro de unos objetivos para el alumno. Esto requiere estimar muchas cosas: actividades, tiempo dedicado a cada una de ellas, diferentes métodos de evaluación... Todo esto es complicado cuando no se ha implementado previamente y debemos programarlo de acuerdo con nuestras estimaciones, pero sin tener experiencia en cuanto al tiempo real que después necesitarán los alumnos para asimilar y conseguir todos los objetivos». (Participante 40)

Colaboración

Aun admitiendo las dificultades lógicas, derivadas de la escasa tradición cooperativa en la reflexión docente (Medina,

Jarauta y Urquizu, 2005), un 33% de los participantes cree que se ha propiciado la apertura de un proceso de sensibilización, reflexión y debate sobre diferentes aspectos de la docencia, inédito para la gran mayoría de estos profesores (fig. 4).

«En cuanto a los momentos de reflexión compartida, una de las conclusiones halladas más relevantes es la posibilidad, marcada por la necesidad de realizar este proyecto, de poder conocer, expresar, intercambiar y consensuar opiniones, creencias y conceptos con el resto de compañeros. Es importante la estructura de trabajo cooperativo-colaborativo adoptada en las sesiones, que ha servido para la cohesión del grupo. Este tipo de iniciativas hace pensar en la escasez de momentos de coordinación auténtica y relacionada más íntimamente con nuestro quehacer educativo». (Participante 38)

Dificultades para la investigación colaborativa

Paradójicamente, pese a lo resaltado en el párrafo anterior, un 51% (fig. 5) de investigadores menciona las dificultades halladas en este ámbito procesual. Una de las más destacadas se refiere al enorme esfuerzo que les ha supuesto diseñar este modelo de guía docente, tan fértil y complejo a la vez.

«El esfuerzo ha sido enorme, dado que no estábamos acostumbrados a realizar trabajos colaborativos en materia de docencia». (Participante 36)

También subrayan la propensión del profesorado a trabajar individualmente y la ausencia de una cultura colaborativa para desplegar procesos de investigación docente.

«La realización es compleja, debido al escaso tiempo y disposición del profesorado para compartir con otras asignaturas parte de la suya». (Participante 23)

Asimismo, aducen argumentos como la escasez de tiempo para dedicarlo a este tipo de procesos.

«Una de las principales dificultades ha sido la disponibilidad de tiempo, debido a que en mitad del proyecto asumí la Secretaría de mi facultad y me ha sido complicado poder desarrollar el proyecto». (Participante 28)

El agrupamiento de los códigos que hemos referido en 2 grandes metacódigos, referidos respectivamente a las fortalezas y debilidades encontradas en el modelo de diseño curricular propuesto, permite extraer unas primeras conclusiones. Los datos numéricos muestran un gran equilibrio entre los puntos fuertes (41%) y los débiles (40%), siempre según las percepciones de los participantes. Ello, cuanto menos, permite constatar que tienen un interés incipiente en el proceso de investigación curricular colaborativa emprendido, el cual ha permitido abordar ámbitos de la docencia desconocidos y complejos y el acercamiento a una cultura pedagógica carente en el profesorado universitario. Pero, debe subrayarse alternativamente, que el modelo requiere afrontar y mejorar diversas problemáticas inherentes, especialmente las que conciernen a las dinámicas de

trabajo colaborativo, propiciando la transformación de las inquietudes y retos que sugieren en satisfacciones y oportunidades aprovechadas.

Valoraciones del proceso de formación y asesoramiento recibido

Evidentemente, nos interesaba conocer si la estrategia de formación a través de la investigación propuesta por el ICE se adecuaba tanto a los objetivos institucionales (favorecer la investigación en docencia mediante equipos colaborativos) como a los intereses, necesidades y características de los profesores participantes. Asimismo, pretendíamos identificar y atender estas necesidades e intereses formativos para que el profesorado pueda responder a los requerimientos de la convergencia europea (González y Raposo, 2008). Para ello, se analizaron nuevamente sus valoraciones, categorizándolas también en 2 grandes metacódigos, emergentes de la aglutinación de los códigos semánticos subyacentes. El primero de ellos, que denominamos «fortalezas» del modelo formativo-investigativo propuesto, agrupa diferentes códigos concernientes a la adecuación del modelo: apoyo, formación y relevancia. Los significados del primero de ellos permiten deducir que las redes de profesores se han sentido apoyadas a lo largo del complejo proceso que han desarrollado. Este apoyo ha supuesto para los participantes una ocasión excepcional para incrementar su formación pedagógica (código formación), dimensión indispensable para el ejercicio de la profesión docente. Por ello, se reclama la necesidad de perpetuar este modelo de proceso formativo a través de la investigación en docencia (código relevancia).

Por su parte, el metacódigo «debilidades» agrupa los códigos que señalan la carencia o precariedad de las ayudas que precisa su labor investigadora (código «soledad/aislamiento»), la percepción de que la formación recibida ha sido más teórica que práctica (código «teórica»), y la crítica a una formación generalista que desatiende la especificidad epistemológica de cada una de las titulaciones (código «específica»).

Las figuras 6 y 7 muestran los porcentajes de frecuencias absolutas (% ni) correspondientes a los segmentos narrativos insertos en los códigos descritos.

Las Redes de profesores se sienten apoyadas

Debe destacarse la alta valoración que realizan los profesores participantes (91%) del apoyo permanente recibido en los momentos iniciales de este proceso investigador tan

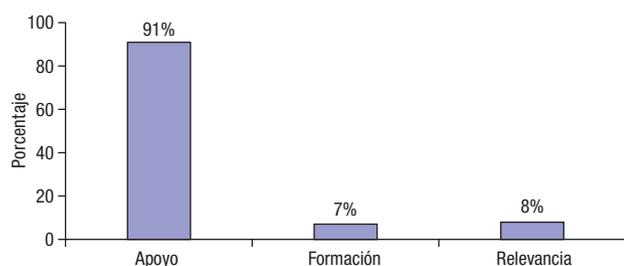


Figura 6 Frecuencias de los códigos referidos a las fortalezas del modelo formativo.

complejo, lo que ha contribuido a mantener el espíritu de colaboración para conseguir los objetivos comunes (fig. 6).

«Agradezco el apoyo, sensibilidad y asesoramiento técnico prestado por el ICE. Sinceramente, creo que contamos con muy buenos profesionales en esta Universidad en el proyecto Redes». (Participante 48)

«Hemos encontrado en todo momento ayuda». (Participante 53)

Algunos relatos subrayan la importancia que tiene la planificación previa de los seminarios, que facilita la eficacia de estos encuentros para el intercambio de experiencias, como se ha destacado en otros estudios (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), y evita la sensación de pérdida de tiempo.

«He acudido como representante de mi Red a los 4 seminarios. Me ha gustado que estuvieran debidamente planificados con anterioridad y recordados en su momento. También ha sido positivo que se respete el tiempo dedicado a la reunión. Las reuniones han resultado positivas en tanto en cuanto al acudir uno se da cuenta de que otros compañeros se están encontrando ante situaciones y problemas muy similares a los tuyos. En ocasiones resultaban interesantes sus reflexiones y compartir la información porque algunos de nosotros ya hemos pasado por algunas de las experiencias y nos podíamos valer de sus comentarios, cómo lo habían solucionado, o cómo lo estaban solucionando. Estos seminarios han supuesto verdaderas terapias de grupo, tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre [...]. Estoy contenta de haber participado en la experiencia con mi Red, aunque la dedicación ha sido total». (Participante 10)

Falta de ayuda precisa desde los asesores y el propio grupo de profesores

No podemos obviar que, aunque representa un escaso porcentaje de los relatos (2%), la falta de ayuda por parte de los compañeros y del ICE para resolver las dificultades halladas en el proceso de investigación ha sido destacada en algunas narraciones.

«A pesar de haber realizado el curso, me ha resultado difícil hacer la guía de mi asignatura porque hay apartados de la misma que aún no sé cómo rellenar, y pregunto a mis compañero/as y tampoco saben cómo hacerlo». (Participante 1)

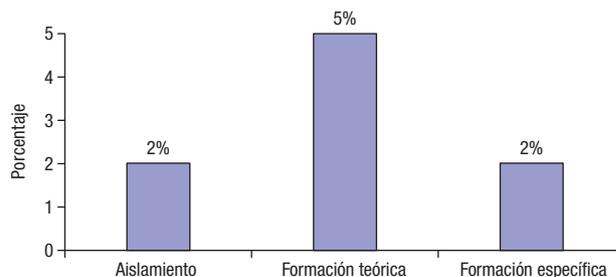


Figura 7 Frecuencias de los códigos referidos a las debilidades del modelo formativo.

Relevancia del asesoramiento recibido

Alrededor del 8% de las narrativas (fig. 6) se refieren a la importancia del proceso de investigación docente realizado, abogando por la continuidad del mismo y por perpetuar una plataforma de grupos colaborativos que tiendan a actuar en el futuro de ese modo.

«Ha sido de gran utilidad el asesoramiento y el diseño del proceso de aprendizaje. No obstante, considero que este tipo de grupos deberían mantenerse y potenciarse una vez el proceso de Bolonia esté ya en marcha». (Participante 55)

Falta de especificidad formativa

Por el contrario, como puede comprobarse en la figura 7, emergen simultáneamente, y con porcentajes similares (5%), algunas voces críticas que abogan por un enfoque más específico y vinculado con las respectivas titulaciones de procedencia de los investigadores.

«Creo que se deben hacer cursos monográficos (por ejemplo para la Facultad de Óptica, de Derecho, de Económicas, de Biología). De ese modo, cuando se está analizando qué es una competencia en cualquiera de sus 3 dimensiones, no ha lugar a dudas. En el curso del ICE que he realizado resultaba complicado porque éramos de diversas disciplinas y lo que para uno era “saber hacer” para otro profesor era “saber ser”, por ejemplo». (Participante 1)

Reconocimiento de la formación recibida en diseño curricular

El 7% de los relatos (fig. 6) refleja el reconocimiento explícito de los profesores participantes al apoyo recibido. En este caso, lo vinculan con los aprendizajes que han realizado relativos a los conceptos implícitos en el diseño curricular.

«Clarificar los conceptos pedagógicos a los que no estamos habituados. Los seminarios y cursos del ICE han sido fundamentales para resolver este problema». (Participante 36)

«Estas y otras dudas me han sido aclaradas en los seminarios [...]. Por último, señalar que es necesario dicho proceso de aprendizaje sin el cual sería mucho más difícil, por no decir imposible, elaborar una guía docente útil». (Participante 2)

Inclusive, este proceso formativo ha motivado en algunos casos un acercamiento de algunos profesores al ámbito pedagógico, que se considera bastante desatendido pese a su indispensabilidad para la docencia universitaria.

«Confío que actividades como esta sirvan para afianzar una mayor preocupación por la didáctica. Siempre me ha producido cierto estupor algo que creo que no es simple percepción personal. Al docente de primaria se le exige una sólida preparación didáctica para poder realizar en condiciones óptimas la función de la enseñanza. La exi-

gencia para el docente de educación secundaria disminuye significativamente. Pero para el de enseñanza superior es nula. Al hilo de estas reflexiones, no puedo sustraerme al recuerdo de aquellas conversaciones, como alumno universitario, en las que nos quejábamos porque tal o cual profesor sabía mucho, pero no sabía enseñar». (Participante 33)

Formación demasiado teórica

Algunas otras críticas aisladas, que apenas suponen el 2% de las narrativas, consideran el proceso formativo ofrecido por el ICE excesivamente teórico, proponiendo alternativamente un proceso práctico centrado en la ayuda al desarrollo de cada uno de los apartados de la guía docente.

«Se ha situado en ocasiones el proceso de aprendizaje en aspectos conceptuales y teóricos muy genéricos, más útiles para los profesores sin experiencia o para los especialistas en didáctica que para aquellos profesores que, de forma rutinaria y sin mediar el espacio europeo, llevan años tratando de elaborar sus guías docentes apartándose de los criterios comunes de los programas estándares de las asignaturas. [...] Propongo que en la próxima convocatoria se organicen las sesiones de forma más práctica. A partir del propio programa de las asignaturas de los asistentes, se puede ir elaborando punto a punto el nuevo programa, con la ayuda en el aula del profesor». (Participante 34)

En conjunto, las fortalezas y debilidades del modelo formativo propuesto por el ICE presentes en los relatos de los participantes, que representan respectivamente unas frecuencias medias del 35 y del 5%, subrayan su acertada configuración y expresan la conveniencia de mejorarlo en algunos aspectos.

Conclusiones

La comprensión de un fenómeno educativo inusual en el contexto universitario, como lo es el desarrollo de un proceso de diseño curricular desde comunidades colaborativas de aprendizaje, necesitaba las aportaciones vivenciales y los discursos internos de sus participantes. El análisis detallado y recursivo de sus expresiones narrativas ha proporcionado un conjunto de datos cualitativos y cuantitativos que, aunque a veces se superponen o son contradictorios, permiten inferir conclusiones relevantes de una iniciativa tan innovadora en el ámbito de la educación universitaria.

En primer lugar, y teniendo en cuenta el carácter voluntario de la participación en el Proyecto, destaca el perfil medio de los profesores, que responde mayoritariamente a la figura de un profesor titular de universidad o equiparable, con experiencia docente e investigadora consolidada, siendo mucho menores los porcentajes de profesores noveles y expertos. La preocupación por la mejora de la docencia es evidente, pese al valor relativo de los incentivos que recibe esta dimensión profesional comparativamente con otros desempeños. Sin duda, el proceso de Bolonia y el inminente diseño de las nuevas titulaciones ha sido un factor determi-

nante en esta situación, aunque pensamos que no exclusivo, puesto que, adicionalmente, los participantes han mostrado su deseo de aprovechar esta oportunidad para adentrarse en la parcela de la investigación docente, tan ignota como parte intrínseca de su profesión. Asimismo, comparten que la institución universitaria ha de buscar más espacio común para que se produzca la relación sinérgica docencia-investigación, necesaria para la mejora de la calidad de la educación superior.

En segundo lugar, con relación a las valoraciones que los profesores han realizado de la propuesta de diseño curricular impulsada desde el ICE, los participantes han reconocido que incide en aspectos decisivos de la docencia vinculados a la generación de conocimiento útil (Lagerman y Shulman, 2002), aunque debe tenerse en cuenta que su misma complejidad puede ser un elemento disuasorio para la tarea del diseñador predispuesto a concepciones más simplistas de la planificación curricular, generalmente condicionadas por déficits conceptuales en su formación previa. La elaboración de las guías docentes de las materias ha supuesto para el profesorado una oportunidad para investigar en docencia desde comunidades de aprendizaje (Borko, 2004) trascendiendo los enfoques más superficiales o de carácter más puntual, como la distribución de créditos ECTS en cada materia o la asignación a estas de diversas competencias (exigencias directas de la aplicación del proceso de Bolonia). Contrariamente, han realizado un importante esfuerzo para reconstruir reflexivamente su práctica docente (Webster-Wright, 2009). Este proceso ha evidenciado el despliegue de un importante caudal energético de la mayoría de los participantes para investigar colaborativamente y de una manera comprometida con los objetivos que se habían propuesto los equipos de investigación. Aun partiendo de una deficitaria cultura de investigación colaborativa en docencia y de un escaso bagaje en conocimiento curricular, se ha conseguido compensar ambos hándicaps con el trabajo colaborativo en el seno de las Redes, que han proporcionado individualmente a los participantes *feedback* continuo y buena parte de las ayudas y respuestas que necesitaban.

Finalmente, pretendíamos conocer las valoraciones que han hecho los participantes del modelo de desarrollo profesional propuesto. La respuesta mayoritaria de los profesores ha sido coincidente con el modelo, resaltando el apoyo formativo recibido desde el ICE (con ciertos matices de mejora) que ha contribuido significativamente a orientar las tareas de aprendizaje desarrolladas por las Redes. Un proyecto de investigación en diseño curricular que aspire a la consolidación de una cultura colaborativa en la docencia universitaria exige un impulso institucional que proporcione estímulos y apoyos sostenidos a los equipos de investigación. Además de buenas dosis de voluntarismo por parte de los profesores implicados, el apoyo institucional debe contribuir a mejorar el reconocimiento de una labor todavía escasamente reconocida en el contexto universitario e impulsar una mediación formativa que permita matizar las carencias pedagógicas docentes, fortaleciendo la progresiva autonomía de las comunidades de aprendizaje dedicadas a tan difícil tarea.

Así pues, puede concluirse que la propuesta de investigación en diseño curricular de las guías docentes desde plataformas colaborativas, inscrita en el Proyecto Redes de Investigación en Docencia Universitaria, con sus fortalezas y

debilidades, a juicio de los profesores participantes es un referente relevante para el cambio curricular y de la cultura docente, que se alinea con las exigencias del proceso de convergencia al EEES y que está en consonancia con otras voces de reconocida autoridad en el ámbito educativo (Fullan, 1999; Hargreaves, 1994a, 1994b; Hargreaves y Fullan, 1998a, 1998b; Martínez y Sauleda, 2004, 2005).

Referencias

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. Philadelphia: Kogan Page.
- Day, C., Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37, 330-342.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 503-520.
- Ercikan, K. y Roth, W. M. (2005). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35, 14-23.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces. The sequel*. Londres: Falmer Press.
- Gold, S. (2002). Mentoring as a learning strategy: Framework for a mentoring program. *Action Learning and Action Research Journal*, 7, 29-39.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 285-306.
- Greeno, J.G. (1997). On claims: That answer the wrong question. *Educational Researcher*, 26, 5-17.
- Hargreaves, A. (1994a). Critical introduction. En I.F. Goodson (Ed.), *Studying Curriculum*. (pp. 1-11.). Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994b). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassell.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998a). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998b). *What's worth fighting for out there?* Nueva York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39, 50-56.
- Harste, J. (1989). *New policy guidelines for reading: Connecting research and practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Huber, G.L., (2007). *AQUAD Seis: manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingerborg Huber Verlag.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Lagerman, E.C. y Shulman, L.S. (2002). *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1997). Networks, reform, and the professional development of teachers. En A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (pp. 192-215). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martínez, M.A. y Sauleda, N. (1999). Participar en una comunidad investigadora para enseñar a participar en una comunidad de

- aprendizaje o de trabajo. En M.A. Martínez y N. Sauleda (Eds.), *Política educativa y social para jóvenes en situación de riesgo. Formación y empleo para el desarrollo cultural para el cambio* (pp. 73-82). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez, M.A. y Sauleda, N. (2004). Redes para investigar el currículo. Diseño del aprendizaje en el Espacio Europeo de la Educación Superior. En G. Bernabeu y N. Sauleda (Eds.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 11-20). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez, M.A. y Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En M.A. Martínez y V. Carrasco (Eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-22). Alicante: Editorial Marfil.
- Medina, J. L., Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado novel. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 1-16.
- Reid, W.A. (2002). El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico. En I. Westbury (Comp.). *¿Hacia dónde va el currículum?* (pp. 17-42). Girona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Sánchez, M. C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 153-171.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 7, 702-739.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, Harm J. A. y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 813-829.
- Westbury, I. (2000). Teaching is a reflective practice: What might didactic teach curriculum? En I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (Eds.). *Teaching is a reflective practice. The german didactic tradition* (pp. 15-40). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.