



## Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente

## Learning environments for teacher professional development

**Fernández March, A.**  
afernama@ice.upv.es

Universitat Politècnica de València (España)

**Fernández March, A.**  
afernama@ice.upv.es

Universitat Politècnica de València (España)

### Resumen

El avance en la práctica del desarrollo educativo en el contexto de la Educación Superior en el Estado español, exige una mirada diferente. Desde esta perspectiva, este artículo plantea una aproximación en la que se toman como referencia, por una parte, algunos de los modelos teórico-empíricos más relevantes relacionados con las fases del desarrollo profesional y las características que las describen, y por otra, los tipos de patrones de aprendizaje de los docentes que permiten captar las diferencias individuales de estos cuando se enfrentan a las situaciones que el contexto profesional les va planteando. Sobre estas

### Abstract

Progress in the practice of educational development in the context of Higher Education in Spain requires a different approach. From this perspective, this article proposes an approach in which we take as reference, on the one hand, some of the most relevant theoretical-empirical models related to the phases of professional development and the characteristics that describe them, and on the other hand, the types of learning patterns of teachers that allow us to capture their individual differences when faced with the situations that the professional context presents them with.

claves se plantean tres principios a tener en cuenta en el diseño de los programas de desarrollo docente, todos ellos vinculados con el objetivo de hacer avanzar las prácticas y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y basados en la idea del aprendizaje profundo. Por último, se proponen algunos entornos a aprendizaje posibles coherentes con los planteamientos de base: la práctica basada en la evidencia (EBE), la revisión de pares, las comunidades de práctica, los portafolios y los escritos académicos

On these keys, we propose three principles to be taken into account in the design of teacher development programs, all linked to the idea of advancing practices and conceptions of teaching and learning and based on the idea of deep learning. Finally, some possible learning environments are proposed that are consistent with the basic approaches: evidence-based practice (EBE), peer review, communities of practice, portfolios and academic writing

**Palabras clave:** desarrollo profesional, profesionalidad académica, patrones de aprendizaje de los profesores, práctica basada en la evidencia, revisión de pares, escritura reflexiva, portafolio docente, desarrollo educativo.

**Key words:** professional development, model of scholarship of teaching and learning, learning patterns of teachers, evidenced based practice, peer review, reflective writing, teaching portfolio, educational development.

## I. Introducción

En el año 2003 la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) organizó unas jornadas en las que se planteó la necesidad de repensar los modelos y entornos formativos con el objetivo de avanzar desde un tipo de formación genérica y extensa, que ha sido habitual en el formato de cursos y actividades breves, hacia acciones más intensivas y de más largo alcance. Estas nuevas acciones deberían impulsar el desarrollo del profesorado desde el cuestionamiento reflexivo y contrastado de su propia experiencia y práctica, y todo ello, tendría que transcurrir en el contexto de un liderazgo, una estrategia y un modelo educativo explícito de carácter institucional y, en el marco más específico de los retos curriculares y organizativos de la propia titulación y de su equipo docente.

En esa búsqueda se organizaron, en el año 2015, otras jornadas con el lema: “De la docencia amateur a la docencia basada en la investigación: Roles académicos emergentes”. En dichas jornadas tuvimos la oportunidad de analizar el concepto de *Scholarship of teaching and learning* (SoLT), por su potencial para encontrar un modelo teórico y empírico de desarrollo docente desde el que revisar nuestras propias prácticas y proponer nuevos escenarios formativos más acordes con dicho modelo.

Siguiendo con la idea de transformar o mejorar una realidad que no nos gustaba demasiado, exploramos otros marcos de referencia. En este caso, se analizaron algunas propuestas como el UKPSF (United Kingdom Professional Standards Framework), (HEA, Guild HE y Universities UK, 2011) y, el Australian University Teaching Criteria and Standards Frameworks (AUTCS, 2014), que nos ofrecían una perspectiva de progreso e integrada del concepto “profesionalidad docente”.

Fruto del trabajo llevado a cabo desde 2016, fecha en la que comenzaron los seminarios de expertos de un buen número de universidades españolas, se publicó en el 2018 la propuesta de RED-U de un marco de desarrollo académico docente (Paricio, 2018). Y en el año 2019 sale a la luz El Marco de desarrollo académico docente (en lo sucesivo MDAD) (REDU, 2019).

La pretensión del Marco (MDAD) es impulsar un enfoque académico de la docencia en la línea de SoTL y, tener un mapa de lo que significa la “buena docencia” como si tratara de una cuadrícula en la que, por un lado, tendríamos las dimensiones que conforman el constructo y, por otro, los niveles de desarrollo de los profesores.

El primer objetivo pues era identificar los aspectos o cualidades que la investigación ha asociado de forma consistente a la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Después de un extenso trabajo de selección, se identificaron 15 dimensiones que respondían de modo diferente y complementario a la pregunta del significado de la buena docencia universitaria. Todo este trabajo queda recogido en las dos publicaciones realizadas en 2019 (REDU, 2019; Paricio et al., 2019)

El segundo gran objetivo del Marco era encontrar respuestas a cómo se progresa hacia la buena docencia, buscando, por una parte, determinar los niveles de desarrollo y las características que podrían definir cada nivel y, por otra, encontrar algunos modelos de referencia que nos mostraran los saltos cualitativos que se producen en las concepciones docentes, que evolucionan desde las visiones más sencillas hasta las más complejas y sofisticadas.

Como ya he dicho, el MDAD toma un rumbo muy alineado con la idea de proyectar sobre nuestro sistema de educación superior el concepto de SoTL. Este concepto es una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de poner el foco no solo en la enseñanza, sino en la enseñanza como actividad académica (Trigwell et al., 2000). Sin embargo, como todo concepto es una manera de interpretar la realidad y, desde que Boyer (1990) publicó el libro *Scholarship Reconsidered*, el término se ha ido perfilando, logrando unos contornos más claros que lo delimiten.

Una de las fuentes de confusión sobre SoTL y su valor para la educación superior, es la falta de distinción clara entre tres conceptos que se superponen: **buena enseñanza**, **enseñanza académica** (*scholarly teaching*, ST) y **SoTL** (*Scholarship of teaching and learning*) La buena enseñanza se refiere a la calidad del aprendizaje de los estudiantes que, en el caso del MDAD queda reflejada en las dimensiones que se describen y fundamentan en el libro sobre la cartografía de la buena docencia (Paricio et al., 2019). Por su parte, la noción de enseñanza académica se refiere a los profesores cuya práctica está basada no sólo en los últimos avances en sus campos disciplinares, sino también en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya sea de modo general o específico, de su ámbito disciplinar. La enseñanza académica se basa en una “sabiduría de la práctica” que surge de la reflexión y la búsqueda de estrategias docentes eficaces basadas en dos tipos de conocimiento: el de la práctica y el de la investigación educativa (Allen y Field, 2005). SoTL va más allá, y pretende comprender cómo los estudiantes aprenden de forma efectiva y como la enseñanza puede contribuir a ello. Además, en SoTL la investigación debe mantener las características que Shulman definió, es decir, ser pública y abierta a la crítica y evaluación por parte de los pares, de manera que otros puedan seguir construyendo (Hutchings y Shulman, 1999).

Esta distinción conceptual nos muestra que se puede ser un magnífico profesor o profesora sin tener ningún planteamiento académico de la docencia, aunque probablemente al contrario, sea algo improbable, ya que la esencia de SoTL es siempre mejorar el aprendizaje de los estudiantes y por ende la calidad de la educación superior (Simons y Marquins, 2017).

Las características que se otorgan al concepto de SoTL, lo convierten en una potente forma de desarrollo profesional y lo sitúan en la perspectiva de proceso, que en términos temporales comienza cuando una persona se convierte en profesor e inicia su particular viaje en la enseñanza hasta un punto culminante, tal y como se describe en el MDAD, que desemboca en el reconocimiento como *Scholarship* (profesionalidad académica).

Así pues, en este trabajo pretendo encontrar alguna respuesta a la pregunta de ¿qué ocurre en ese proceso? O, dicho de otro modo, que principios y entornos, pueden estimular su desarrollo. Y lo pretendo hacer tomando como referencia la literatura científica que ha propuesto algunos modelos de desarrollo de la profesionalidad académica, por una parte, y por otra, los trabajos de Vermunt y sus colaboradores (2011, 2014), sobre los patrones de aprendizaje del profesorado en las diferentes fases de la carrera profesional. Las dos líneas confluyen para poder plantear algunos principios que se deberían tener en cuenta en el diseño de programas que quieran avanzar en la idea de SoTL, para terminar proponiendo algunos entornos de aprendizaje distintos a los ya tradicionales de talleres, cursos, etc., que nos permitan mirar más allá en la práctica del desarrollo educativo.

## II. Etapas del desarrollo profesional

Caroline Kreber (2002) plantea una secuencia en la que se dan cita progresiva tres conceptos: la **excelencia**, la **expertise** y la **profesionalidad docente**. Se trata de un modelo analítico-deductivo en el que se delimitan los conceptos y se establecen diferencias cualitativas entre ellos. En la explicación de los tres conceptos subyace una lógica de intensificación y diversificación de aspectos que concuerda con la intención del MDAD. Las características de cada etapa quedan recogidas en el cuadro 1.

Trigwell et al. (2000) por su parte, definen unas dimensiones de la profesionalidad y una secuencia de desarrollo. En este caso, la base es empírica y contrastada *a posteriori* con la literatura sobre el tema. Se propone un modelo multidimensional en el que se entrecruzan dimensiones y fases y que se han recogido en el cuadro 1. Los criterios o dimensiones propuestos nos ayudan a visualizar aspectos sobre los que trabajar para apoyar la evolución y crecimiento de los docentes.

Richlin (2001) describe muy bien como se produce un ciclo continuo de mejora de la práctica docente tanto en los profesores expertos como en los profesores con orientación académica o SoTL. Establece una distinción entre ambos señalando que el profesor SoTL cuando ha completado el proceso de indagación, ha analizado los resultados y los ha sometido a una primera evaluación de los pares, con el fin de determinar si el nuevo método da como resultado una mejora de la enseñanza, decide si procede o no convertir los hallazgos en investigación sobre la enseñanza. Por su parte,

el docente experto finaliza el ciclo compartiendo los resultados con sus pares, en un proceso de indagación colaborativa.

Weston y McAlpine (2001), por su parte, realizan una propuesta construida a partir tanto del estudio de la bibliografía, como del análisis de su propia experiencia como formadoras de profesorado universitario en el Center for University Teaching and Learning (CUTL) de la Universidad McGill, (Montreal, Canadá). Proponen un modelo de crecimiento continuo de la profesionalidad de la enseñanza que encuentra su apoyo principal en la idea de Shulman de romper la soledad que acompaña a cada profesor e ir creciendo hacia una práctica comunitaria. Dado que hablamos de desarrollo, se rescata también la idea de acumulación o progresión, pero tiene la particularidad de contextualizar con mayor precisión las ideas más abstractas en contextos reales, dada su amplia experiencia en el desarrollo educativo. En este sentido, es relevante la inclusión de la función de liderazgo, la mentoría de otras personas o el rol institucional (Fernández et al., 2019b).

La última propuesta a la que me voy a referir es la que se hace desde el MDAD y que se concreta en el BLOQUE III cuando se formula la cuestión de ¿por qué hacemos lo que hacemos? El planteamiento es similar a los modelos anteriores, ya que en gran medida se inspira en ellos. Se proponen seis dimensiones, que, de manera gradual, llevan al ideal de la profesionalidad docente. Al igual que en la propuesta de Kreber (2002), su construcción es un intento teórico que deberá ser refrendado en la práctica. A medida que se avanza en el desarrollo y logro de los niveles, se van difuminando las fronteras entre docencia, aplicación e investigación, de manera que se crean las condiciones para nuevas integraciones que son, en definitiva, el máximo nivel de logro alcanzable, comparable al que presentan las personas reconocidas por su saber erudito (Fernández et al., 2019b).

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<b>Kreber</b>	Teaching excellence/Buena enseñanza Efectividad y éxito docente. Profesorado competente. Conocimiento basado en la experiencia personal. Reflexión en la acción. Aprendizaje instrumental	Teaching expertise/Experto en docencia Interés particular por los problemas del aprendizaje. Aspiran a ser más efectivos porque están movidos por un interés intrínseco y genuino. Se introducen en mayores niveles de complejidad Enseñanza reflexiva; profesorado reflexivo. Conocimiento didáctico del contenido (Shulman) Aprendizaje comunicativo	SoTL (profesionalidad de la enseñanza y el aprendizaje) Actúa en una comunidad con la que comparte y a la que comunican su visión, diseño, interacción, resultados y análisis de forma que puede ser revisado por sus pares y usado por su comunidad. El fin último, es construir nuevo conocimiento validado sobre el aprendizaje. Enseñanza basada en la indagación y en la investigación. Aprendizaje transformativo
<b>Trigwell et al.</b>	Usa teorías informales de enseñanza-aprendizaje. Reflexión poco efectiva, no está focalizada. No comunica sus resultados. Su visión de la enseñanza está enfocada en el profesor. Se introduce en la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje en general.	Se introduce en la literatura particular de la disciplina. Comunica con pares del departamento (conversaciones informales, seminarios). Escritos en conferencias locales y nacionales. Reflexión en la acción	Realiza investigación-acción. Tiene capacidad sinóptica y conocimiento pedagógico del contenido. Reflexión focalizada en preguntar ¿qué necesito saber sobre X aquí y como puedo conseguirlo? Publica en revistas académicas internacionales. Ve la enseñanza focalizada en el estudiante

(Cuadro 1, continúa en la página siguiente)

(Cuadro 1, continúa de la página anterior)

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<b>Richlin</b>		<p>Identifica u problema o situación que quiere mejorar en un contexto concreto en enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Plantea una hipótesis de partida.</p> <p>Consulta la literatura.</p> <p>Decide la intervención.</p> <p>Observa sistemáticamente.</p> <p>Documenta las observaciones.</p> <p>Analiza resultados.</p> <p>Comparte los resultados con sus pares en un contexto local.</p> <p>Indagación colaborativa.</p>	<p>En este nivel a partir de los resultados: Identifica cuestiones claves del aprendizaje y la enseñanza.</p> <p>Sintetiza resultados y los sitúa en el contexto del conocimiento base de la educación superior.</p> <p>Prepara manuscrito.</p> <p>Revisión de pares.</p> <p>Difusión y publicación para incorporarse al corpus de conocimiento general</p>
<b>Weston &amp; Alpine</b>	<p>Reflexiona sobre la práctica.</p> <p>Se implica en iniciativas de desarrollo docente.</p> <p>Participa en innovación educativa.</p> <p>Evalúa intencionalmente la docencia propia para hacer mejoras.</p> <p>Lee sobre E/A.</p>	<p>Desarrollo e intercambio de conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje en su disciplina.</p> <p>Entabla con colegas de la disciplina diálogos que hacen explícito su conocimiento pedagógico del contenido.</p> <p>Mentoriza a otros docentes en la disciplina.</p> <p>Lidera la enseñanza a nivel de la disciplina (organiza actividades para el departamento, el profesorado...)</p> <p>Lidera en el ámbito de la enseñanza a nivel de universidad (miembro de comisiones de enseñanza-aprendizaje, formador/a de profesorado...)</p> <p>Participa en asociaciones relacionadas con la docencia a nivel disciplinar y multidisciplinar.</p> <p>Crece en la comprensión de la complejidad de la enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Desarrollo del conocimiento profesional sobre enseñanza y aprendizaje que tiene significado e impacto para la institución y el área de conocimiento</p> <p>Utiliza la literatura y la investigación sobre la enseñanza para informar a la institución y al ámbito científico.</p> <p>Publica y hace presentaciones sobre la docencia (basadas o no en la investigación).</p> <p>Consigue financiación para investigar en la enseñanza.</p>
<b>MDAD</b>	<p>Conocimiento interconectado, global y actualizado de la asignatura.</p> <p>Reflexión de su práctica a partir de la experiencia.</p> <p>Docencia efectiva, preocupación por el aprendizaje, mejora.</p>	<p>Análisis situado de la asignatura en el currículum.</p> <p>Utilización ideas generales de la investigación en Educ. Superior.</p> <p>Compromiso con valores académicos, con la función social, responsabilidad profesional.</p> <p>Compromiso mejora proyecto global de la titulación.</p> <p>Innovación y mejora de forma estructurada de la docencia a partir de resultados.</p>	<p>Conocimiento profundo, crítico y flexible de la disciplina.</p> <p>Conocimiento investigación específica de la E-A de la disciplina.</p> <p>Profesionalidad académica-</p> <p>Liderazgo.</p> <p>Desarrollo docencia orientada académicamente.</p> <p>Contribución relevante a la Enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.</p>

**Cuadro 1.** Etapas de desarrollo profesional. Comparación de modelos (Elaboración propia)

### III. Patrones de aprendizaje de los docentes

El trabajo Vermunt & Endedijk (2011) sobre patrones de aprendizaje y sobre procesos de autorregulación del profesorado en las diferentes fases de la carrera profesional, sirve para ilustrar el paralelismo evidente entre los principios que rigen el aprendizaje de los estudiantes y el de los docentes. El aprendizaje, en el fondo es siempre experiencia y reflexión (Handy, 2006). En la revisión que estos autores llevan a cabo sobre la literatura relacionada con el aprendizaje de los profesores en las diferentes fases de su desarrollo profesional, indican que éstos utilizan una gran variedad de actividades de aprendizaje, regulan su aprendizaje de diferentes maneras e informan de una gran

variedad de resultados de aprendizaje. El enfoque que adoptan en su revisión de la literatura, es el de intentar describir mejor como aprenden los profesores en entornos naturales, y no a través de actividades prescritas y formales. De este modo, conectan este campo de investigación con el del aprendizaje de los estudiantes.

A partir de un modelo investigado en relación con los patrones de aprendizaje de los estudiantes (Vermunt, 1998), proponen un modelo paralelo para los patrones de aprendizaje de los profesores en contexto. El núcleo del modelo lo conforman las actividades de aprendizaje que los profesores utilizan para aprender. Estas actividades se inician por procesos de regulación, que a su vez están influenciadas por las creencias de los docentes sobre su propio aprendizaje y, sus motivaciones para aprender sobre la enseñanza. Estos cuatro componentes (actividades, regulación, creencias y motivación) y, especialmente sus interrelaciones, constituyen en su conjunto un **patrón de aprendizaje**. Los patrones de aprendizaje, a su vez, están influenciados por factores personales y contextuales.

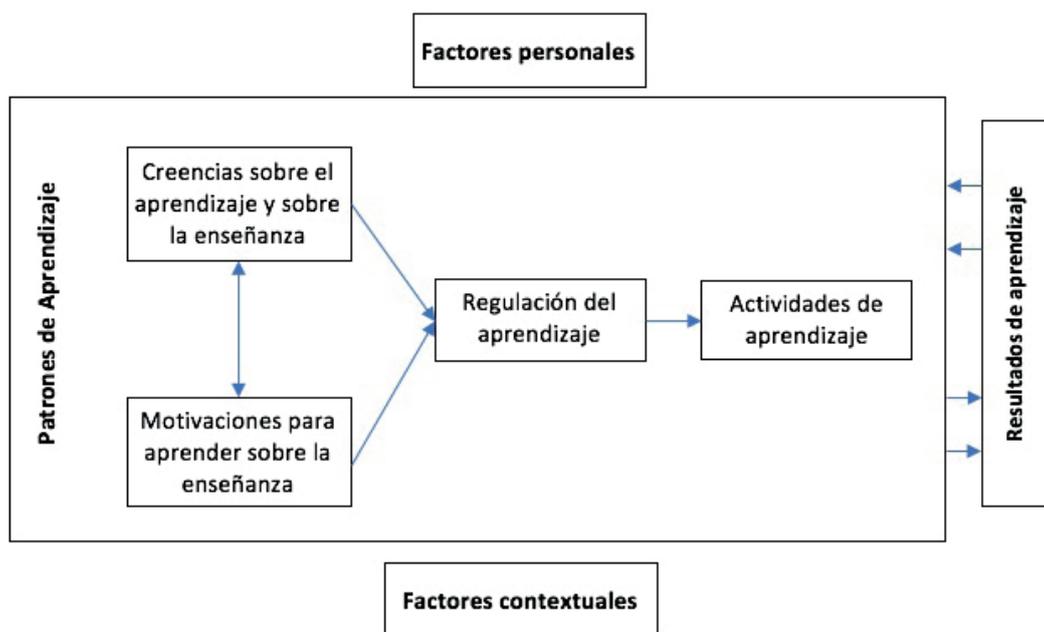


Figura 1. Modelo propuesto por Vermunt & Endedijk (2011).

En relación con el **tipo de actividades**, resulta interesante el estudio de Bakkenes et al. (2010), en el que analizan las experiencias de aprendizaje de 94 profesores. Dicho análisis refleja que las actividades más habituales se centran en experimentar, reflexionar sobre la propia práctica docente, obtener ideas de los demás, experimentar discrepancias entre lo que quieren y lo que realmente ocurre en el aula, luchar para no volver a las viejas costumbres y evitar el aprendizaje.

Respecto a los **procesos de regulación**, el trabajo de Endedijk et al. (2014) encontró que las actividades de regulación podían ser pasivas (sin argumentación) y activas (yendo al fondo de la cuestión). También revela que la mayoría de actividades no estaban planeadas de antemano, lo más común era aprender de los demás y aprender haciendo, lo que en la práctica significa que los profesores intercambian ideas entre sí que luego prueban en su propia docencia.

Las **creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza** incluyen concepciones sobre el propio aprendizaje y, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Los estudios sobre el propio aprendizaje son escasos tal y como afirman Vermunt y col. (2011). Por el contrario, las investigaciones sobre concepciones docentes tienen una larga tradición ( Entwistle, 2009; Samuelowicz y Bain, 1992; Kember y Kwan, 2000; Triwell y Prosser, 2004), e indican, que las visiones de la docencia centradas en el profesor constituyen un modo de entender la enseñanza menos complejo y sofisticado que las que están centradas en el estudiante. Como afirman Feixas y Euler (2013), la mayoría de investigaciones sobre el tema están de acuerdo que los enfoques docentes son una manifestación de las concepciones, prácticas y creencias de los profesores, no solo en relación a sus estudiantes, sino también como un reflejo de sus actitudes y habilidades cuando trabajan con los colegas, en un período de tiempo determinado y en un contexto específico. El cambio de concepciones docentes es necesario para que se produzca un cambio en el comportamiento de los profesores. Y esto, es un proceso extenso que se produce a lo largo del tiempo, a través, fundamentalmente, de la experiencia y la reflexión (Kermber y Kwan, 2000)

La **motivación por aprender y enseñar**. Van Eekelen et al. (2006) exploraron la voluntad de aprender de profesores experimentados que se enfrentaban a la innovación educativa. Los resultados muestran tres tipos diferentes de expresión de la voluntad de aprender: 1) Los profesores que no ven porque deberían aprender algo nuevo; 2) Los que se preguntan como deberían aprenderlo; y 3) Los que están ansiosos por aprender cosas nuevas. Los profesores del primer grupo se caracterizaban por no estar abiertos a posibles situaciones de aprendizaje en el trabajo, evitar riesgos en clase, no conocer bien a sus alumnos, no ser muy crítico con su propio funcionamiento y culpar a los demás de sus problemas. El tercer grupo se caracterizaba por estar abiertos al cambio, con capacidad crítica sobre su trabajo, alerta a las necesidades individuales de sus estudiantes, etc.

En relación con **los resultados de aprendizaje de los docentes**, Bakkenes et al. (2010) llevaron a cabo un análisis de contenido sobre los resultados de aprendizaje auto declarados de profesores experimentados en el contexto de la innovación educativa y el cambio educativo, y encontraron los siguientes cuatro tipos: (1) cambios en el conocimiento y las creencias (aumento de la conciencia de algo; confirmación de las ideas existentes; y desarrollo de nuevas ideas); (2) intenciones para la práctica (probar nuevas prácticas; seguir las nuevas prácticas, y continuar viejas prácticas actuales); (3) cambios en las prácticas de enseñanza actuales de una manera más permanente (nuevas prácticas de acuerdo con la innovación, y volver a las prácticas antiguas), y (4) cambios en las emociones (emociones positivas tales como sentimientos de orgullo, satisfacción y esperanza; emociones negativas tales como sensaciones de irritación, ira, shock, y el miedo; y los sentimientos de sorpresa como indicaciones de la revelación inesperada.

Por último, se encuentran los **factores personales y contextuales**. El factor que influye de modo más directo es el contextual. En el caso de programas tradicionales de formación, éste se refiere a los cursos impartidos y el modo en el que están diseñados. En el aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores en servicio, el ambiente de aprendizaje incluye el tipo de escenario de aprendizaje que se utiliza, como, por ejemplo, el aprendizaje entre iguales, el aprendizaje informal o la colaboración de equipos docentes; el clima institucional y otras variables contextuales también son relevantes

(Clarke & Hollingsworth, 2002). Los factores personales incluyen variables como las características de personalidad, la experiencia personal en la enseñanza y el género.

Vermunt y Endedijk (2011), encuentran tres categorías de patrones de aprendizaje que pueden permitir captar mejor las diferencias individuales en el aprendizaje de los profesores y, funcionan bien cuando se intentan describir categorías o dimensiones que son coherentes entre sí. Las categorías son: 1) Patrón dirigido al desempeño inmediato, principalmente en el aula. 2) Patrón dirigido al significado, a comprender los principios subyacentes y a extender la teoría a la práctica y 3) Patrón no dirigido, caracterizado por experimentar problemas sobre la enseñanza o la innovación, a veces combinado con evitar el aprendizaje. Los patrones 2 y 3 juegan un papel importante en el aprendizaje de los docentes y se asemejan al modo de aprender del adulto y del experto (orientado a la aplicación). El patrón 1, por su parte, no es una dimensión importante en el aprendizaje de los docentes.

Aunque el modelo en sí no plantea etapas de desarrollo, sí indica que los patrones de aprendizaje de un profesor principiante, que está expuesto a retroalimentación y a evaluación directa y, por tanto, a regulación externa, pueden ser diferentes a los de un profesor experimentado, que rara vez recibe retroalimentación y rara vez es evaluado.

En definitiva, esta fructífera línea de investigación nos permite tener una mayor comprensión de la naturaleza y variedad de actividades de aprendizaje que los profesores emplean para aprender, las diferentes maneras en que regulan su aprendizaje y la gran variedad de resultados de aprendizaje que manifiestan.

## **IV. Principios para afrontar la formación del profesorado**

El análisis de los modelos teórico-empíricos relacionados con las etapas de desarrollo profesional, por una parte y, por otra, el trabajo sobre patrones de aprendizaje de los docentes, me permiten plantear algunos principios que se deberían respetar en la formación o el desarrollo educativo para avanzar hacia enfoques más efectivos para la práctica.

### **1. Práctica reflexiva**

La profesionalidad docente implica que se ha desarrollado un conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que puede ser verificado de forma racional mediante la indagación disciplinar. Este saber siempre se orientará hacia el conocimiento de las “mejores prácticas” (Kreber, 2006). La cuestión será entonces dilucidar que se entiende por mejores prácticas.

Como afirma Kreber (2006) las mejores prácticas en el contexto de SoTL se pueden detectar mediante la exploración de la pregunta ¿qué innovaciones en la enseñanza producen los mejores resultados de aprendizaje? Pero la autora defiende que esta interpretación del saber sobre la enseñanza no puede ser la única. A este saber disciplinar hay que vincular la pregunta sobre cuáles son los resultados educativos deseados para la educación superior, o lo que es lo mismo la necesidad de integrar también en el concepto de SoTL la noción de “ciudadanía” y los valores académicos que esta noción conlleva.

Los modelos de desarrollo presentados en este artículo ponen el acento entre otras cuestiones, en las características que definen la práctica reflexiva de los docentes en cada una de las fases. Si aceptamos que se produce un continuo, pero que las diferencias entre niveles no son cuantitativas sino cualitativas, habrá que pensar en como ayudar a transitar a los profesores por ese recorrido.

Kreber (2006) plantea que el saber académico de la enseñanza y el aprendizaje se puede desarrollar a través del aprendizaje transformador (Mezirow, 1991), un proceso por el cual los docentes construyen conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión. Cuando se producen eventos en la práctica docente que no pueden ser interpretados con los marcos mentales o conceptuales de referencia existentes, surge la posibilidad de revisar (transformar) los supuestos que se mantienen a la luz de las pruebas contradictorias y, lograr un cambio más sustancial en la estructura conceptual. Sin embargo, no en todos los casos la reflexión conducirá a un cambio drástico del marco de referencia ya que, a través de la reflexión también podemos encontrar que nuestros supuestos se confirman o validan.

La pregunta es si todos los tipos de reflexión son igualmente propicios para fomentar el cambio y el desarrollo de los docentes en la educación superior. De nuevo Mezirow (1991) ayuda clarificar esta cuestión. Este autor distingue tres tipos o niveles de reflexión: la reflexión sobre el contenido, sobre el proceso y sobre la premisa.

En la reflexión sobre el **contenido** la pregunta es ¿cuál es el problema aquí y que tengo que hacer? No se cuestionan los presupuestos que subyacen al argumento, sino que simplemente utilizan el conocimiento actual, para describir el problema y como se ha resuelto habitualmente. La reflexión sobre el **proceso**, por otra parte, se centra en la eficacia de la propia estrategia de resolución del problema. Aquí la pregunta es ¿cómo sé que soy eficaz con lo que hago? Finalmente, en la reflexión sobre las **premisas**, ponemos en tela de juicio los presupuestos en los que se basa nuestro conocimiento actual y nos preguntamos ¿por qué es importante que aborde este problema en primer lugar?

Es evidente que la reflexión sobre el contenido no puede validar el resultado de la reflexión. Solo a través de la reflexión del proceso y la premisa será posible probar nuestras suposiciones y concepciones. En la reflexión del proceso descubrimos si lo que hacemos funciona buscando alguna forma de evidencia de su efectividad. Esta evidencia se puede encontrar en la investigación publicada, la investigación que realizamos nosotros mismos, a través de la experiencia o en la conversación con otros. Obviamente, solo cuando nos comprometemos con la reflexión sobre las premisas, nuestro aprendizaje se convertirá en emancipador, cuestionando porque elegimos ciertas metas y valores y examinando los procesos y condiciones por los que estos se produjeron.

Sin embargo, sabemos que esta meta final no es un territorio para todo el profesorado, por lo que el reto para el desarrollo educativo es favorecer un despegue de ese estadio primario e inicial en el que trabajan con teorías informales de enseñanza-aprendizaje (Trigwell et al., 2000). El profesorado empieza a hacerse preguntas sobre su experiencia y reflexiona, de manera intuitiva y desde el sentido común, cuestionando este conocimiento ingenuo y avanzando hacia la construcción de un conocimiento más complejo sobre su pensamiento pedagógico (sus teorías, conocimientos, valores que mueven sus acciones, etc.), comprendiendo e interpretando lo que hace y por qué lo hace.

En el MDAD se describen los niveles cualitativamente distintos en la capacidad reflexiva de los docentes (Fernández et al., 2019b). **Un primer nivel** en el que el profesorado aspira a ser más efectivo y observa problemas, dificultades o aspectos que desea mejorar, utilizando instrumentos de evaluación durante y al final de su docencia que le permitan detectar obstáculos para dicha eficacia. En definitiva, se trata de ciclos de acción, de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción, apoyándose en el conocimiento basado en su experiencia y en el que se utilizan teorías informales de enseñanza y aprendizaje.

**Un segundo nivel** en el que ya se produce una formalización y estructuración del análisis de la propia docencia, identificando dificultades de aprendizaje y carencias, analizando la eficacia de las actividades y recursos que pueden utilizar y valorando el nivel de aprendizaje logrado. Y esto lo hace comenzando a utilizar un modo académico de trabajo, es decir, un diagnóstico inicial de la situación que se quiere mejorar, el diseño de intervenciones educativas, la recogida de información con el doble objetivo de mejorar la práctica y producir datos empíricos básicos que le permitan comprenderla.

**El tercer nivel** supone hablar ya de profesionalidad académica o SoTL, puesto que estamos pensando en profesorado que ha conseguido fundamentar su práctica en los conocimientos más actualizados de la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina y conoce en profundidad las razones últimas que guían sus acciones. Se trata de una enseñanza basada en la indagación y en la investigación, que tiene como resultado una transformación de su práctica. Hablamos de reflexión focalizada, teniendo claro que se necesita saber sobre alguna cuestión relacionada con la docencia. Además, utiliza, el rigor metodológico propio de la investigación y da paso a la comunicación más formal y estructurada de los resultados de sus innovaciones en foros locales y cercanos, en donde se pone el énfasis en el intercambio de experiencias y resultados.

Es evidente pues, que cualquier programa de desarrollo educativo tendría que basarse en el principio de práctica reflexionada o de problematización de la práctica, sea cual sea el nivel en el que nos movamos. Lo importante es saber que tipo de “andamiaje” o apoyo necesitan los profesores para avanzar, y que actividades de aprendizaje son adecuadas para ello. Como afirma Bakkenes (2010), los entornos formativos organizados bajo este principio son más eficaces que el aprendizaje puramente informal.

## **2. Práctica compartida**

En la vida profesional, la reflexión no es solo una preocupación individual. La reflexión colectiva entre los miembros de una comunidad de práctica puede contribuir al desarrollo (Wenger, 1998). Dentro de una comunidad, la reflexión ofrece una herramienta para el cambio, así como una forma de explorar los problemas de la práctica profesional (Tummons, 2011). En la práctica docente, la reflexión y la interacción entre pares proporcionan mecanismos poderosos para fomentar el desarrollo de una identidad profesional docente (Saroyan y Trigwell, 2015).

Desde sus inicios, el movimiento SoTL ha enfatizado el valor de la colaboración. Sin embargo, las visiones más tradicionales de la docencia, han contemplado la enseñanza como un quehacer aislado, una condición que inhibe el conocimiento compartido. A pesar de esta situación de partida, los profesores participantes en

actividades formativas siempre han valorado muy positivamente el hecho de reunir experiencia, pericia e inspiración a través del desarrollo de comunidades de aprendizaje y de práctica, ya sea a nivel micro, meso/institucional o macro/internacional. Muestra de ello son los innumerables grupos de innovación, investigación y asociaciones nacionales e internacionales. En el ámbito internacional, en el que SoTL está integrado, esta realidad ha sido también evidenciada (Stark y Smith, 2016).

Se trata, en definitiva, de generar “redes sociales que apoyen un entorno propicio para la práctica basada en la evidencia, el desarrollo reflexivo de la experiencia docente y la provisión de un espacio seguro para la innovación y la experimentación” (Danielson, 2012; Roxå y Martenson, 2009). La revisión de pares (*Peer review*) y las comunidades de práctica (CoP), son dos ejemplos de entornos propicios para este espacio de colaboración del que estamos hablando.

### 3. Práctica comunicada

Una de las características de la profesionalidad de la enseñanza es dar visibilidad a la práctica a través de productos tangibles (Shulman, 1993). En efecto, el tránsito a la profesionalidad pasa por convertir la docencia en una actividad pública, transparente, explícita y explicada. Es decir, la docencia y el aprendizaje deben ser “capturadas” de alguna manera, a través de lo que Shulman denomina “producto” o “artefacto”, para que se convierta en propiedad de la comunidad, de modo que pueda ser compartida, discutida, criticada, intercambiada y construida.

La escritura académica tiene un potencial transformador a nivel individual cuando los profesores adoptan un enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores se introducen y adquieren un lenguaje común de enseñanza y aprendizaje, y hacen visible su práctica describiéndola en forma escrita y compartiéndola con otros. Describir y argumentar en un contexto académico ofrece posibilidades de crítica e intercambio de ideas. Y, en esa interacción, los docentes pueden llegar a mejorar su práctica de enseñanza. Pero, además, la escritura académica reflexiva tiene un impacto transformador significativo, no sólo en los profesores individuales, sino también en la cultura local de una institución académica (Olsson y Roxå, 2008).

Los efectos de las dificultades para verbalizar sus experiencias pueden compararse con la manera en que la escritura de un texto argumentativo puede ayudar a la comprensión conceptual (Keys, 1999). Así pues, la escritura reflexiva se puede considerar como un encuentro entre dos espacios cognitivos, un espacio de contenido y un espacio retórico, donde se desarrollan simultáneamente la comprensión disciplinar y la lingüística. Aplicado al contexto en el que la enseñanza es el contenido y la redacción de portafolios o textos académicos es el género, el espacio de contenido contendría ejemplos de resultados de aprendizaje y el espacio retórico contendría comprensiones diferentes y cada vez más avanzadas de los problemas de la práctica. Este espacio iterativo contribuye al desarrollo de los profesores como académicos.

Dos ejemplos de propiedad comunitaria son la redacción de **portafolios y escritos académicos** con diferentes niveles de alcance en la comunidad que van desde lo local, como conversaciones informales, seminarios, jornadas, congresos sobre docencia, etc.;

hasta producciones más formales como artículos científicos en revistas académicas de prestigio.

## V. Entornos de aprendizaje

Un entorno de aprendizaje se relaciona con todo aquello que está alrededor del proceso de aprendizaje de las personas en general y, de los profesores en particular. Pueden ser actividades, herramientas, espacios, ambientes, etc. Y, todo ello contribuye a generar condiciones propicias para afrontar eficazmente la formación de los docentes y el desarrollo educativo (Fernández y Paricio, 2019).

En esta propuesta, se parte de una interpretación avanzada de este concepto ya que se plantea como línea de acción la inmersión de los docentes en una comunidad que afronta problemas auténticos y complejos de la docencia, al principio de forma dependiente y periférica, para ir ganando progresivamente centralidad y autonomía en sus decisiones y acciones (Fernández y Paricio, 2019). En el caso del desarrollo educativo estamos hablando de progresar en la profesionalidad docente.

### I. Práctica basada en la evidencia

Para intentar acompañar al profesorado en la integración del conocimiento teórico como conocimiento valioso en la reflexión sobre la práctica, existe una línea de trabajo, cada vez más fructífera, que es la “**práctica basada en la evidencia**” (Thomas y Pring, 2004).

El elemento definitorio de una práctica profesional basada en la evidencia es la pretensión de que las decisiones profesionales cotidianas, sean estas la prescripción de una medicina, la recomendación de una intervención psicológica o la formulación de un programa pedagógico, estén apoyadas en resultados contrastados. Como afirmaba Hargreaves (1996), “la enseñanza no es, en el presente, una profesión basada en la investigación”. Esta afirmación formulada hace más de 20, sigue siendo en gran parte, una realidad.

Los profesores llegan a la enseñanza con un conjunto de creencias y puntos débiles, que a veces parecen ser impermeables a los tipos de evidencias que surgen de ciertos tipos de investigación educativa, en particular, si estas se perciben como impuestas por la autoridad, no encajan fácilmente con su manera de construir la profesión. Las evidencias acumuladas en la práctica les ayudan a interpretar la realidad. Todos encontramos piezas de evidencia y establecemos vínculos entre ellas, descubrimos patrones, hacemos generalizaciones, etc., y esto es todo empírico. Si lo sistematizamos entramos en la dinámica de la investigación acción (Elliot, 1991; Schon, 1995). La confianza de los profesionales en que tales procesos funcionan, podía ser la causa de la resistencia a la imposición de otro tipo de pruebas.

El desafío es como integrar esta idea en la profesión docente en su conjunto. Una cosa que influye y anima a los profesores a tener en cuenta las evidencias derivadas de la investigación, es la certeza de que los nuevos enfoques mejorarán el aprendizaje de sus estudiantes. Otra es que la propia investigación o indagación sobre la práctica tiene el potencial de involucrar a los docentes para que se conviertan en estudiantes de nuevo, y así desarrollen una comprensión de cómo se sienten sus alumnos, de modo que

puedan modelar el aprendizaje para ellos. Por lo tanto, la práctica basada en la evidencia no significa solamente aportar nueva información sobre lo que funciona en la práctica profesional, sino que se convierte en parte de un proceso de aprendizaje continuo por parte del practicante (Cordingley, 2004).

Para que los profesionales de la enseñanza puedan utilizar las pruebas, deben trabajar juntos interpretándolas y reflexionando sobre su importancia en su contexto particular. Esto requiere que se busquen ejemplos en diferentes contextos de aula, de modo que les ayude a revisar su enfoque habitual de una situación dada y compararla con otras.

Hargreaves (1996) destaca la importancia de experimentar con diferentes formas de actuar sobre la base de la evidencia y describe que el proceso debe ser gradual, sostenido y progresivo. Los mecanismos para proporcionar dicha evidencia incluyen estrategias como el *coaching*, la investigación, la observación de pares o el visionado de videos, la recopilación de datos sobre aprendizaje, y la visión de los estudiantes recogida mediante cuestionarios, observación y entrevistas.

Cordingley (2004), se pregunta si el uso de los resultados de la investigación y de la evidencia significa que los profesores deben ser investigadores, y la respuesta es que esa propuesta es un poco inútil y engañosa, porque el uso sistemático de la evidencia es una habilidad muy compleja que involucra una serie de habilidades estrechamente relacionadas con la investigación, de manera que hacer investigación no puede ser la única alternativa. Algunos docentes se comprometen únicamente con la evidencia de su propia aula y estudiantes. Estos profesores rara vez eligen publicar su trabajo y su compromiso constituye una reflexión y un reto, pero no una investigación. Sin embargo, algunos profesores se comprometen sistemáticamente con la evidencia de la investigación de otros y con la que llevan a cabo en sus propias aulas y publican sus resultados. Estos profesionales entran en un círculo virtuoso en el que encuentran los beneficios de involucrarse con la evidencia de una variedad de fuentes, y esto se convierte en algo útil tanto para ellos mismos como para sus colegas. En definitiva, estaríamos hablando de la meta de la profesionalidad académica.

## **2. Revisión de pares**

La revisión de pares es un entorno eficaz para la reflexión y el desarrollo de los docentes, puesto que supone un intercambio mutuo de conocimientos, habilidades y experiencia, con el objetivo de compartir el aprendizaje y ayudar a las personas a situar su propio desarrollo dentro de un contexto cultural y educativo más amplio (Gaunt et al., 2012).

Este tipo de revisión se caracteriza por: no centrarse necesariamente en la observación en el aula, permitir el diálogo colaborativo entre pares en lugar de “retroalimentación” al otro y, no prejuzgar, aunque se base en una discusión de juicios evaluativos (Gosling, D, 2014). Todos los que participan en este tipo de actividad formativa aprenden del proceso de hablar unos con otros sobre un tema relacionado con un problema de enseñanza y aprendizaje. La intención es facilitar el diálogo en un entorno seguro y abierto para poder reflexionar sobre su práctica y los valores que la sustentan, así como desarrollar su práctica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Kell, 2009).

Con el fin de crear el espacio en el que puedan tener lugar las revisiones en colaboración, se pueden establecer algunos parámetros como, por ejemplo, definir algunos temas relevantes relacionados con el desarrollo profesional de la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, modelos como el MDAD, pueden ofrecer un referente para ordenar dichas conversaciones.

Hay dos principios importantes que sustentan esta práctica: por una parte, **la paridad** de las relaciones de poder y por otra **la reciprocidad** del aprendizaje. En relación con el primer principio, la revisión de pares debe basarse en la búsqueda de la verdad, en el sentido que Habermas (1984) lo planteaba, que sólo es posible cuando la comunicación entre pares está abierta a ser cuestionada por cualquiera de las partes, y no distorsionada por las relaciones de poder que inhiben la crítica.

La reciprocidad, significa que ambas partes consideran que el espacio de aprendizaje creado sea uno, ya que ambos se beneficiarán a través de un aprendizaje mutuo. No se realiza una retroalimentación, sino que se aprende recíprocamente. En este sentido, la responsabilidad del revisor no es proporcionar soluciones sino más bien hacer preguntas que ayuden a su colega a reflexionar e investigar su propia práctica. El conocimiento y la experiencia que cada una de las partes aporta a la conversación se comparte sin que se asuma que hay superioridad de uno sobre otro.

### 3. Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica

Aprendemos mientras practicamos, aprendemos a través del diálogo con los demás, aprendemos cuando reflexionamos y compartimos nuestros éxitos y fracasos. En definitiva, aprendemos socialmente, no solo desde una perspectiva psicológica (Wenger, 1998), sino también a través de nuestras experiencias prácticas y reflexivas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2000).

Las CoP se definen fundamentalmente por tres características:

- 1) *El dominio*. Lo que inicialmente motiva a la gente a reunirse, con una preocupación o interés compartido, es la base de conocimientos a partir de la cual un grupo elige trabajar dentro de un entorno de aprendizaje de estas características.
- 2) *La comunidad* se basa esencialmente en la relación y las medidas particulares deben establecerse para garantizar que esta se fomente. Wenger (1998) sostiene que “lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo es un elemento esencial de cualquier práctica” (p. 74). De la pasión que sienten los miembros por su dominio compartido viene su compromiso de aprender y compartir unos con otros. Su empresa compartida es la esencia de la misma, definida por los miembros en el acto de hacer lo que lo hacen (Wenger, 2006).
- 3) *La práctica*. La inversión de tiempo de uno mismo, que proviene de un intercambio genuino de experiencias y, los éxitos y fracasos, inevitablemente llevan a una CoP a desarrollar una práctica particular e individual y una identidad colectiva. Estas tres características definitorias de dominio, comunidad y práctica están claramente vinculadas y contribuyen las tres a la creación de una comunidad de aprendizaje dinámica.

En el contexto de CoPS de profesores una comunidad de práctica se define como una comunidad, voluntaria, estructurada, de un año de duración, multidisciplinaria o disciplinar, entre 6 y 12 participantes, cuyo objetivos construcción de comunidad y el desarrollo de la profesionalidad académica (Cox y McDonald, 2017).

Cox y Mcdonald (2017), plantean dos tipos de CoPS: basadas en **cohortes** y basadas en **temas**. Las basadas en temas abordan alguna dimensión de la enseñanza, el aprendizaje (equipos de innovación e investigación en docencia) o, desafío institucional (el cambio de un plan de estudios). Las basadas en cohortes ofrecen experiencia de aprendizaje a un grupo de profesores en el mismo nivel de desarrollo profesional o grupo de interés (profesores en programas de desarrollo académico). En definitiva, se trata de grupos pequeños con un proceso que permite a sus participantes investigar y, proporcionar soluciones a cualquier problema u oportunidad en la educación superior.

Las Comunidades de práctica en la University of Southem Queensland han tenido un impacto positivo en los estudiantes, los profesores y la institución. Han facilitado las conversaciones académicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, fomentando la reflexión sobre la práctica y fomentando la innovación. Del mismo modo, se constata la influencia positiva sobre los nuevos profesores y sobre cuestiones de enseñanza relacionadas con el cambio curricular de los títulos.

El papel de liderazgo y facilitación es determinante. En el caso australiano, la mayor parte de CoPs están dirigidas por los miembros, en un enfoque de abajo-arriba. En este sentido, la dinámica de colaboración requiere de habilidades para el liderazgo para manejar personalidades y dinámicas de poder, cultivar un contexto receptivo de apoyo y proporcionar resultados útiles tanto para los miembros como para las instituciones. De todos modos, la investigación identifica diferentes tipos que van desde las comunidades de tipo orgánico (abajo-arriba), apoyadas y creadas (arriba-abajo), y para todas ellas los retos de los facilitadores pueden ser diferentes.

Wenger-Trayner (2014) en la publicación “Aprendiendo en paisajes de práctica” exploran el significado de vivir y trabajar a través de los límites de una gama de diferentes prácticas que crea un paisaje profesional. En el paisaje de los profesionales de la Educación Superior, esto podría incluir la participación en las comunidades relacionadas con la enseñanza, la investigación y la supervisión, así como las relacionadas con asociaciones profesionales y comunidades en línea. El paisaje de la práctica pues, podría relacionarse con la participación simultánea en más una comunidad.

#### 4. Portafolios y escritos académicos

Un portafolio de enseñanza es esencialmente un autorretrato de los enfoques y logros en la enseñanza, al igual que un investigador elige cómo presentar su estudio en un artículo académico. La diferencia es que en un artículo se presenta una instantánea y en un portafolio son varias las instantáneas, puesto que es una herramienta que permite ver la evolución en el tiempo (Fernández, 2004).

Para desarrollar un portafolio con capacidad transformativa, el primer paso es explicar una filosofía de enseñanza. Esta filosofía es única para cada profesor, representando la columna vertebral del portafolio. La filosofía es una declaración de las

creencias, valores y actitudes de un profesor para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes y para cumplir con la misión de la institución universitaria. El segundo paso es evidenciar y documentar su enseñanza y, el aprendizaje de sus estudiantes. Es importante triangular la información para trabajar la fortaleza de las evidencias y, presentar datos cuya fuente de información es uno mismo, datos que provienen de los estudiantes y de los colegas y datos que se derivan de productos de aprendizaje de sus estudiantes. En el fondo es una información seleccionada y analizada que se va contrastando con las declaraciones filosóficas y con las metas de la educación superior. El trabajo que rodea al portafolio es continuo y recursivo y permite la inmersión en un proceso cíclico de avance permanente en la profesionalidad docente e incorpora principios básicos de autorregulación del aprendizaje e de los profesores (Vermunt et al., 2014).

Un problema vinculado al uso de portafolios es el hecho de que se necesitan indicadores para evaluar el grado de validez de las reflexiones que se muestran. Dicha validez hay que hacerla a partir de determinadas descripciones y documentos que representen una muestra suficiente, veraz y pertinente (Thomas y Pring, 2004) del compromiso del profesor o profesora con la profesionalidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Kreber (2006) propone un conjunto de elementos que deberían estar presentes en cualquier portafolio que quiera estar en esta línea argumentativa. Por razones de espacio no voy a describir este aspecto, pero remito a los lectores al dicho artículo para poder tener una visión más clara.

Los escritos académicos derivados de la indagación o investigación-acción, es sin duda, otro modo relevante de ayudar al profesorado a pasar de la indeterminación metodológica que caracteriza la mayor parte de las publicaciones en la actualidad a un modo más profesional de abordar los problemas vinculadas a la práctica (Fernández et al., 2019a). En ellos se formaliza el proceso y los resultados más relevantes, fruto de unas preguntas iniciales, una revisión del estado de la cuestión sobre el tema, tal y como se plantea en la práctica basada en la evidencia y, un trabajo sistemático en el que se aplique con más o menos intensidad el rigor metodológico de lo académico,

Una de las dificultades en la práctica de esta estrategia es que hay que ayudar a los docentes que no provienen del campo de las ciencias sociales a superar la incertidumbre y el miedo que les provoca completar un estudio y publicar dentro del ámbito de la educación superior. Se puede pensar, ingenuamente, que los modos de hacer en sus comunidades académicas de referencia son un facilitador para transferirlo al campo de la educación, pero nada más lejos de la realidad. Resulta un obstáculo fuerte que choca con su percepción de la validez de los datos y la interpretación de los mismos. Esta es pues un área que requiere de la presencia de profesionales del desarrollo educativo para proporcionar el andamiaje necesario.

La investigación ha mostrado que la forma en que los profesores piensan y razonan sobre la enseñanza influye en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Kreber, 2002; Trigwell y Shale, 2004). Le enseñanza es un proceso académico destinado a hacer posible el aprendizaje (Ramsden, 1999). Y SoTL es una forma de hacer transparente por escrutinio público, cómo se ha hecho posible el aprendizaje (Trigweel y Shale, 2004). Y tanto en los portafolios como en los escritos académicos vemos discusiones informadas sobre la enseñanza con un enfoque en el aprendizaje del estudiante.

## VI. Conclusiones

Repensar la formación del profesorado de educación superior desde un enfoque académico de la docencia, tal y como se plantea en el MDAD (Marco de desarrollo académico docente) (REDU, 2019), es sin duda un gran reto teórico y práctico y, obliga a los que tenemos responsabilidades en este terreno a cambiar nuestras propias concepciones y a incorporar nuevas propuestas. Como todo proceso de cambio nos genera incertidumbre en torno hacia dónde debemos avanzar y cómo. Por esta razón, cada vez es más necesario que nuestro trabajo se asiente en aquello que la investigación sobre las fases o etapas del desarrollo de la profesionalidad docente nos va mostrando.

En este sentido, en primer lugar, se analizan algunos modelos de desarrollo profesional que nos muestran concepciones personales, comportamientos, prácticas, valores, estados emocionales de los profesores en cada nivel. Comprender bien estas etapas debería ayudarnos a la hora de diseñar acciones formativas para que, por una parte, respeten las necesidades y concepciones personales y por otra, provoquen a través de conceptos umbrales los saltos cualitativos necesarios para pasar de un nivel a otro.

Por otra parte, el estudio de los patrones de aprendizaje de los docentes nos ha mostrado una gran variedad de actividades, modos de regulación, resultados de aprendizaje, concepciones y motivaciones y factores contextuales y personales, que influyen en la calidad de su aprendizaje. Sin duda, cualquier intento de mejorar el aprendizaje tendría que tener en cuenta la investigación en este terreno.

Teniendo en cuenta estos dos referentes teóricos, se proponen algunos principios para los programas de formación y desarrollo educativo. El primero es la práctica reflexiva, como medio para desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje propio de un enfoque académico de la docencia. El segundo es la práctica compartida, puesto que la reflexión colectiva entre los miembros de una comunidad académica también contribuye al desarrollo, a la identidad profesional y al cambio. El tercero es la práctica comunicada y sometida a la revisión de los pares. Esta es quizás la seña de identidad más sobresaliente del concepto de SoTL.

Con todo, estos principios tienen que encontrar unos entornos de aprendizaje que favorezcan su aplicación. Este trabajo se ha centrado en algunos de ellos, y el criterio de selección ha sido que hubiese evidencia empírica suficiente sobre su validez y pertinencia en el campo del desarrollo educativo de los profesores en la educación superior.

El primer entorno es de la **práctica basada en la evidencia**, porque favorece la integración del conocimiento teórico surgido de la investigación, con el conocimiento proveniente de la reflexión sobre la práctica. El segundo es de la **revisión de pares** por ser una estrategia eficaz para favorecer la reflexión y el cambio educativo, puesto que parte de la premisa del establecimiento de un diálogo entre iguales y, por tanto, de un aprendizaje mutuo. **Las comunidades de práctica**, por su parte, son un claro exponente del significado de un tipo de aprendizaje “situado”, que surge de la propia práctica y se basa en el compromiso de los miembros de una comunidad. Por último, **los portafolios y escritos académicos**, representan productos “mediadores”, que permiten hacer de la enseñanza y el aprendizaje una actividad transparente, explícita y explicada, para poder

ser sometida a crítica y ser accesible a los miembros de una comunidad académica. Pero, además, estas producciones formalizadas tienen el potencial de transformar concepciones personales al trabajar en el terreno de la argumentación en el que se contrastan posiciones y se puede avanzar hacia comprensiones cada vez más complejas y sofisticadas.

En definitiva, mi pretensión ha sido encontrar alguna respuesta a la pregunta sobre que ocurre en el proceso de desarrollo profesional con el objetivo de superar las prácticas más tradicionales de la formación de profesores y adentrarnos en el territorio complejo del desarrollo educativo, que haga nuestro trabajo como profesionales del desarrollo educativo más útil y eficaz en los contextos en los que tenemos que movernos. La visión que he planteado es una visión parcial del problema, pero sin duda, es un aspecto determinante para poder avanzar.

## Referencias

- Allen, M.N., Field, P.A. (2005). Scholarly teaching and scholarship of teaching: Noting the difference. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2(1). <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1094>
- AUTCS (Australian University Teaching Criteria and Standards Project). (2014). *Australian University Teaching Criteria and Standards*. Recuperado de <http://uniteachingcriteria.edu.au>
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Boulton-Lewis, G.M., Wilss, L., Mutch, S. (1996). Teachers as adult learners: Their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education*, 32, 89-106. <https://doi.org/10.1007/BF00139220>
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cordingley, P. (2004). Teachers using evidence: using what we know about teaching and learning to reconceptualize evidence-based practice. En G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Cox, M.D., McDonald, J. (2017). Faculty Learning Communities and Communities of Practice Dreamers, Schemers, and Seamers. (pp-47-72). En McDonald and A. Cater-Steel (eds.), *Communities of Practice*, Singapur: Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_3)
- Danielson, M.A. (2012). SoTL as generative heuristic methodology for building learning communities. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 4. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060204>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

- Endedijk, M.D., Brekelmans, M., Verloop, N., Slegers, P.J.C., Vermunt, J.D. (2014). Individual differences in student teachers' self-regulated learning: An examination of regulation configurations in relation to conceptions of learning to teach. *Learning and individual differences*, 30, 155-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.005>
- Entwistle, N.J. (2009). *Teaching for understanding at university*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Feixas, M., Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching learning and implications for professional development programmes. *International HETL Review*, 2, Article 12. Recuperado de <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReviewVolume2Article12.pdf>.
- Fernández, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. *Educar*, 127-142
- Fernández, A., Paricio, J. (2019). Entornos de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento. En J. Paricio, A. Fernández y I. Fernández (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un Marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Fernández, A., García, A., García, E., Oliver, J. (2019). Programa de iniciación a la Investigación Educativa. *Congreso EuroSoTL*. 13-14 de junio. Bilbao, País Vasco. Recuperado de <https://www.ehu.es/documents/8301386/10560621/Actas-EuroSoTL-Conference-2019.pdf/1a7d5867-e222-4aab-6f92-a7948f1fbd67>
- Fernández, I., Ruiz de Gauna, P., Cabo, A. (2019). El punto de partida: una forma académica de entender la docencia. En J. Paricio, A. Fernández y I. Fernández (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un Marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M., Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657166>
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. En J. Sachs y M. Parsell (Eds.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. International Perspectives*. Springer Dordrecht Heidelberg London New York. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5_2)
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action* (T. McCarthy, Trans. Vol. 1). London: Heineman.
- Handy, C. (2006). *Myself and other more Important Matters*. Washington, D.C: Amacom.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a Research-based Profession: possibilities and Prospects*. The Teacher Training Agency Annual Lecture, London, TTA.
- HEA (The Higher Education Academy), Guild HE, & Universities UK. (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. Recuperado de <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf>

- Hutchings, P., Shulman, L.S. (1999). The scholarship of teaching: New developments. *Change: The magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Kell, C. (2009). Peer review of learning and teaching: Cardiff university's approach to peer- assisted scholarly reflective practice. In D. Gosling & K.M. O'Connor (Eds.), *Beyond the peer observation of teaching* (pp. 37-46). London: SEDA
- Kember, D., Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Keys, C.W. (1999). Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science. *Science Education*, 83(2), 115-130. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199903\)83:2%3C115::AID-SCE2%3E3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199903)83:2%3C115::AID-SCE2%3E3.0.CO;2-Q)
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olsson, T., Roxå, T. (2008). Evaluating rewards for excellent teaching cultural approach. Conference Paper. HERDSA. <https://www.researchgate.net/publication/289671623>.
- Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de [https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU\\_Doc1\\_PlanteamGral\\_1.pdf](https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf)
- Paricio, J., Fernández, A., Fernández, I. (Eds.). (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un Marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- REDU (Red de Docencia Universitaria). (2019). *Marco de desarrollo académico docente. Un mapa para la buena Docencia universitaria*. 1º ed. Bilbao. REDU. Recuperado de [https://red-u.org/archivos/Marco\\_REDU-2019.pdf](https://red-u.org/archivos/Marco_REDU-2019.pdf)
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 57-69). *New Directions for Teaching and Learning*, No 86. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.16>

- Roxå, T., Martensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks— Exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34, 547-559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Samuelowicz, K., Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Saroyan, A., Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92-101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 27-34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Shulman, L. (1993). Teaching as Community Property. Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change*, 25(6), 6-7. <https://doi.org/10.1080/00091383.1993.9938465>
- Simmons, N., Marquis, E. (2017). Defining the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.2.2>
- Stark, A.M., Smith, G.A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *The Journal of Faculty Development*, 30( 2), 59-67.
- Thomas, G., Pring, R. (Eds.). (2004). *Evidence-based practice in education*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Trigwell, K. Shale, S. (2004). Student Learning and the Scholarship of University Teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236407>
- Tummons, J. (2011). 'It sort of feels uncomfortable': Problematising the assessment of reflective practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 471-483. <https://doi.org/10.1080/03075071003671794>
- Van Eekelen, I.M., Vermunt, J.D., Boshuizen, H.P.A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J., Endedijk, M.D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302. *Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Wenger-Trayner, E. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Sage Journals*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Recuperado de <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>
- Weston, C., McAlpine, L. (2001). Making explicit the development towards the scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed.), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 89–99). *New Directions for Teaching and Learning*, 86. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.19>