

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/270154011>

Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos.

Book · October 2014

DOI: 10.13140/2.1.1157.5369

CITATIONS

3

READS

824

1 author:



Carles Monereo

Autonomous University of Barcelona. SINTE team Research

168 PUBLICATIONS 2,008 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



The construction of teachers Identity based on Critical Incidents [View project](#)



Construction of the Identity of the Entrepreneur: Implications for Training [View project](#)

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Enseñando a enseñar en la Universidad

LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO BASADA EN
INCIDENTES CRÍTICOS

CARLES MONEREO (COORD.)



ENSEÑANDO A ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD



CONSEJO EDITORIAL ICE - OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Antoni Sans Martín (director del ICE-UB, Facultad de Pedagogía, UB); Mercè Gracenea Zugarramurdi (secretaria del ICE, Facultad de Farmacia, UB); Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro); Salvador Carrasco Calvo (ICE-UB); Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía, UB); Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB); Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB); Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada); Miquel Oliver Trobat (director del ICE, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares); Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Girona); Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (ICE, UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores:

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

Carles Monereo (coord.)

Ibis M. Álvarez, Antoni Badia, Lorena Becerri, Silvia Blanch,
Montserrat Castelló, Mariona Corcelles, Idioia Fernández, Marta
Fuentes, Josep Juandó, Eva Liesa, M. Dolors Márquez,
Paula Mayoral, Carles Monereo, Marialexa Olivera-Smith,
Montserrat Palma, M. Luisa Pérez-Cabani

ENSEÑANDO A ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADA
EN INCIDENTES CRÍTICOS

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Título: *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*

Primera edición: octubre de 2014

© Carles Monereo Font (coord.)

© De esta edición:

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

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61
ice@ub.edu

Universitat Autònoma de Barcelona
(Unitat de Formació i Innovació Docent)
Edificio A. Campus de la UAB
08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès – Barcelona
Tel.: 93 581 41 66 - Fax: 93 581 41 67

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

ISBN: 978-84-9921-468-9

Depósito legal: B. 21.668-2014

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO

Prólogo	9
– Miquel MARTÍNEZ	
PARTE I. La Universidad y sus profesores en tiempos de cambio	13
1. La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional.	15
– María Luisa PÉREZ-CABANÍ, Josep JUANDÓ, Montserrat PALMA	
2. Las competencias del profesor universitario del siglo xxi: hacia una identidad profesional docente	39
— Carles MONEREO	
3. Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente.	62
— Antoni BADIA	
PARTE II. Sistemas alternativos de formación del profesorado universitario	91
4. Salir de la crisis. Sistemas de formación basados en el análisis de incidentes críticos	93
— Carles MONEREO	
5. Evidenciando el cambio. Sistemas de formación basados en la recopilación de evidencias: portafolios y diarios profesionales.	128
— Montserrat CASTELLÓ, Eva LIESA, Paula MAYORAL	

6. Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes	156
— Sílvia BLANCH, Mariona CORCELLES	
7. Autorregulados. Sistemas basados en guías y rúbricas que promueven la autorreflexión	188
— Ibis M. ÁLVAREZ, Marialexa OLIVERA-SMITH	
8. Comunidades digitales que enseñan a enseñar. El desarrollo profesional de los docentes virtuales universitarios mediante entornos virtuales de formación	217
— Antoni BADIA, Lorena BECERRIL, Marta FUENTES	
PARTE III. Prospectiva: el futuro de la formación del profesorado universitario	249
Capítulo 9. ¿Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado español	251
— Idoia FERNÁNDEZ, M. Dolors MÁRQUEZ	
Sobre los autores	293
Índice	295

PRÓLOGO

– Miquel MARTÍNEZ¹
[Universitat de Barcelona]

Enseñando a enseñar en la Universidad es una propuesta sobre la formación del profesorado universitario realizada por un conjunto de docentes e investigadores, que ofrece elementos nuevos y muy pertinentes sobre el tema. El texto analiza el contexto actual de cambio en el que el profesorado desempeña su función, identifica las competencias clave y las emociones y sentimientos del profesorado y presenta un conjunto de sistemas alternativos de formación del docente universitario. En el último capítulo analiza la situación actual y destaca las tendencias emergentes en las universidades del contexto español. Es una obra que ofrece reflexiones, evidencias y conclusiones de interés para el profesorado y para los responsables de la política universitaria en materia de innovación docente y calidad. En este breve prólogo voy a centrarme en dos cuestiones que considero básicas para que las excelentes propuestas alternativas de formación que plantea la obra diseñada y coordinada por Carles Monereo arriben a buen puerto. La primera trata sobre la necesidad de avanzar hacia una identidad profesional docente más completa e integral. La segunda, sobre las alianzas necesarias para que tales propuestas sean eficaces, eficientes y sostenibles.

El desarrollo de las tecnologías relacionadas con el aprendizaje y la comunicación y con la sociedad de la economía del conocimiento en la que desempeña su tarea el profesorado universitario lleva a un cada vez más relevante papel del profesor. En la calidad de las prácticas de docencia y aprendizaje que se dan en la Universidad, el factor principal es la persona que desempeña el papel de profesor. También ocurre en otras etapas de la educación, pero en la educación superior, y en concreto en la Universidad, esta incidencia es determinante porque el profesor, además de ser docente de una materia, con frecuencia es un profesional muy relacionado con el ejercicio de la profesión en la que se están

1. Catedrático de teoría de la educación y miembro del grupo de investigación consolidado GREM, de la Universidad de Barcelona. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación y vicerrector de docencia de la Universidad de Barcelona.

formando sus estudiantes y, por lo tanto, es un modelo susceptible de imitación como referente profesional. El profesorado no solo enseña y promueve y regula los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, sino que también educa y forma futuros profesionales: fomenta el aprendizaje de determinadas prácticas en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de competencias que conforman comportamientos y formas de ser en sus estudiantes en función de la idiosincrasia de cada carrera.

Las dos tareas a las que nos referimos –enseñar y formar– son indisolubles y requieren un profesorado preparado para ejercerlas adecuadamente. Enseñar en la Universidad es una tarea más compleja que antes porque un buen nivel de aprendizaje universitario no se alcanza solo mediante la adquisición de conocimientos ni mediante su utilización y aplicación para resolver problemas reales. La formación universitaria debe garantizar prácticas de aprendizaje y de docencia que, además de aprender de manera continua, permitan crear, innovar y producir nuevo conocimiento. Por eso esta se alcanza si se presta la atención debida a la formación docente y al desarrollo profesional de su profesorado. No se trata solo de una formación en estrategias docentes, sino de una formación que afecte a las dimensiones que como persona tiene el profesor o profesora y que hace posible que la enseñanza que imparten influya eficazmente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Precisamente porque la enseñanza es relevante en la medida en que influye en el aprendizaje, la formación del profesorado debe ocuparse de la enseñanza en sentido amplio. Las propuestas de formación del profesorado y desarrollo profesional del docente deben tratar cuestiones que afectan a la percepción y valoración del ejercicio de la tarea de enseñar, tarea que comprende cuestiones como la complejidad y exigencia de la docencia y la relación educativa y social con los estudiantes. Deben ser propuestas que contribuyan al autoconocimiento y autoevaluación de los docentes y plantear cuestiones que afectan a la formación de sus estudiantes no solo como profesionales sino también como ciudadanos social y éticamente responsables.

Todo ello requiere avanzar hacia una identidad profesional docente más completa e integral que la actual, que haga de nuestra universidad un espacio de aprendizaje adecuado para la sociedad de la economía del conocimiento y a la vez una institución al servicio de la educación superior, entendida esta como bien público. La Universidad y el profesorado deben estar en condiciones de abordar eficazmente los retos que

plantea la sociedad actual contribuyendo a formar estudiantes y profesionales reflexivos, críticos, capaces de aprender de manera continua, de trabajar autónoma y colaborativamente y de afrontar los cambios con perseverancia y capacidad de adaptación.

Obviamente es esta una tarea que no compete únicamente al profesorado o a las clásicas instituciones de formación del profesorado; es una tarea que debe abordarse institucionalmente y que es y será cada vez más un factor determinante de la calidad de las universidades. Y esta, y en concreto la de la docencia, dependen de la calidad con la que se gestione el cambio de cultura docente y se gesten la identidad profesional docente en los departamentos y centros. Los departamentos, los centros y la Universidad en su conjunto, como organizaciones al servicio del aprendizaje, deben ser organizaciones que también aprendan. Y hoy por hoy esta no es una de sus características más notables.

Conviene resaltar que la bondad de las propuestas de formación del profesorado está condicionada por la idea y misión que cada universidad en concreto tenga. Las políticas que estimulan la dedicación del profesorado a la innovación docente y a la mejora de su formación y desarrollo profesional son buenas aliadas de los objetivos de calidad que persiguen tales propuestas. Si se entiende que la calidad de una universidad está en función de la de su docencia y de la del aprendizaje de sus estudiantes, se comprenderá la docencia como algo valioso. Sin embargo, si se entiende que la docencia es una actividad menor que las universidades deben ofrecer pero que no influye en la acepción que estas tengan de lo que significa calidad, la formación inicial y continua del profesorado puede convertirse en una prestación de servicios a los docentes para su beneficio particular. De hecho, los procesos de contratación y acreditación en nuestras universidades no valoran suficientemente –cuando no ignoran– la dedicación del profesorado a tareas de investigación e innovación en la docencia de su disciplina.

Las propuestas de formación también están condicionadas por el grado de autonomía que tiene el profesorado en la toma de decisiones que afectan a la docencia. Los departamentos y equipos docentes de las universidades tenemos unos altos niveles de autonomía pedagógica para seleccionar contenidos, diseñar planes docentes, evaluar y, en definitiva, establecer los modelos formativos de cada titulación. Sin embargo, no disponemos de suficiente autonomía en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos destinados a la docencia, a la formación inicial y continua del profesorado, a la innovación docente y a su

evaluación. Convendría descentralizar este tipo de decisiones, ya que la calidad en la docencia se alcanza no solo mediante buenos profesores, sino generando las condiciones adecuadas para que los estudiantes aprendan. Sabemos, tal y como ya defendía Dewey, que los profesores influyen en los estudiantes indirectamente mediante el uso del entorno, promoviendo condiciones óptimas para su aprendizaje. Sabemos también que cada vez son más relevantes las condiciones de aprendizaje e incluso más costosas. La utilización de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación en los procesos de aprendizaje y docencia, la función tutorial del profesorado y la evaluación continuada de los aprendizajes de los estudiantes que genera puntualmente información sobre sus progresos requieren una nueva concepción de la dedicación docente del profesorado que no puede reducirse a su cómputo en horas lectivas de docencia.

Por último, y no por ello menos importante, en toda propuesta de renovación docente –de innovación y consolidación de buenas prácticas–, la manera en que el formador del profesorado practica su tarea es clave en la apropiación de las prácticas inherentes al modelo de docencia y aprendizaje que declara como deseable. No podemos enseñar a enseñar con prácticas y formas de trabajar ajenas a las prácticas que pretendemos que conformen la actividad docente del profesorado en formación. En este sentido, las propuestas de formación del profesorado planteadas en esta obra son coherentes con el modelo de aprendizaje y docencia que se propone como óptimo para los estudiantes. Integran práctica reflexiva, análisis de incidentes críticos, recopilación de evidencias, trabajo cooperativo y colaborativo, guías y rúbricas que promueven autorreflexión y entornos virtuales de formación con voluntad de construir comunidades digitales que enseñan a enseñar.

En definitiva, las propuestas que podemos analizar en este libro requieren compromiso institucional con la docencia de calidad como valor de la Universidad; más confianza del gobierno de las universidades en la capacidad de autogestión pedagógica y de recursos de los departamentos y centros al servicio de la docencia y la mejora de su calidad, y una manera de entender y de trabajar por parte del formador del profesorado acorde con el modelo de aprendizaje y docencia que promueve. No me cabe ninguna duda de que la lectura de los capítulos que siguen serán de provecho para el profesorado y los responsables de la política docente de las universidades.

**PARTE I.
LA UNIVERSIDAD Y SUS PROFESORES
EN TIEMPOS DE CAMBIO**

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LOS PARÁMETROS EUROPEOS: AFRONTAR UN CAMBIO DE ESTRUCTURA, DE CULTURA Y DE IDENTIDAD PROFESIONAL

– Maria Luisa PÉREZ-CABANÍ, Josep JUANDÓ, Montserrat PALMA
[Universitat de Girona]

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: razones y límites del cambio de paradigma en el modelo educativo universitario

El llamado proceso de Bolonia iniciado con la firma de la Declaración del mismo nombre en junio de 1999, en la histórica ciudad universitaria italiana, más allá de sus bondades, consecuencias y polémicas, ha generado múltiples debates sobre las finalidades, la función y la gestión de la educación superior en el entorno europeo.

La primera década del siglo XXI ha sido una etapa de grandes transformaciones para las universidades europeas en general y para las españolas en particular. No solo el proceso de Bolonia, sino también otras dinámicas nacionales e internacionales han removido durante la última década los cimientos de las instituciones de educación universitaria y superior. La crisis económica y financiera, los cambios de paradigma en las relaciones económicas, políticas, culturales y sociales han situado el debate sobre la educación, la formación superior o universitaria, así como la formación a lo largo de la vida en un lugar central. Los análisis y propuestas acerca de cómo afrontar tanto el presente y el futuro más inmediato como el modelo de sociedad que se pretende, con nuevas lógicas en la acción social e institucional, emplaza a las universidades a replantear su función, y con ella, la del profesorado universitario y su formación.

¿Cuál es, pues, el papel de las universidades en este cambio de era? Si son una institución fundamental para la generación y transmisión de conocimiento y este constituye el factor esencial en la nueva construc-

ción social, ¿están las universidades preparadas para desempeñar esta función de acuerdo con el nuevo contexto?

Las universidades son desde hace siglos centros de cultura, de conocimiento y de investigación. Tienen como principal misión la transmisión de conocimiento, así como la formación de los ciudadanos para contribuir a un desarrollo equilibrado, justo y sostenible. Son instituciones independientes y autónomas que tienen como principal vocación la creación de conocimiento, en un contexto temporal y espacial determinado, cambiante a lo largo de la historia y de la geografía, con unas finalidades determinadas —por este contexto—, y que por eso sirven a la sociedad. Deben ser, pues, capaces de adaptarse a las demandas sociales y a su evolución, contribuyendo al progreso científico y técnico, pero también a la creación de riqueza y bienestar social. Este es su contrato con la sociedad. Deben ponerse a la cabeza del proceso de transformación ejerciendo su capacidad adaptativa y el cultivo de la inteligencia, que es, al fin y al cabo, su misión principal (Quintanilla, 1998).

Hoy, el papel de las universidades en el desarrollo socioeconómico colectivo está siendo interpelado con fuerza no siempre de forma bien expresada ni bien comprendida, ni siquiera bien resuelta. Más allá de requerirle la formación de capital humano, la preparación de profesionales, líderes y ciudadanos del futuro, se espera de la Universidad que sea la institución líder no solo en la generación y transmisión de conocimiento, sino también en la producción científica y tecnológica, la transferencia de conocimiento y la innovación. Además, algunas voces recuerdan de forma muy pertinente que las universidades deben ser, como lo han sido a lo largo de sus más de mil años de historia, la conciencia crítica de la sociedad, los principales centros de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad y las que encabezan las propuestas de solución a los conflictos y crisis diversas, especialmente a problemas mundiales como la reducción de la pobreza, la creación de empleo o el fomento del desarrollo sostenible, entre otros.

Las conferencias mundiales de la UNESCO sobre educación superior de 1998² y 2009³ insistieron en el carácter de bien público de la educación superior, en la función social que desempeñan las universi-

2. UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, 5-9 de octubre.

3. UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, 5-8 de julio.

dades y en la responsabilidad de los gobiernos en apoyarlas económicamente, así como en la necesidad de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación que podrían verse afectadas por la recesión económica.

Pero no todo el mundo ve con claridad que las universidades estén en condiciones óptimas para el cumplimiento de esta finalidad; más bien al contrario. Son muchas las voces de expertos en la materia que vienen reclamando desde hace tiempo cambios en las universidades para responder a los retos de la sociedad del conocimiento. A modo de ejemplo de algunas de estas voces, José-Ginés Mora (2009, pág. 273) expresa de forma rotunda esta posición cuando afirma que «pensar que la universidad puede ser una herramienta útil en la economía del conocimiento con unas estructuras y modelos creados para la sociedad del siglo XIX es una penosa ilusión». La opinión general es que los cambios son necesarios. El problema es acertar en qué dirección deben producirse y cómo la responsabilidad de las universidades es apoyada por el compromiso social de las administraciones para priorizar realmente las políticas educativas, de investigación científica, desarrollo tecnológico, social y cultural. La UE viene reclamando a los Estados miembros que elaboren nuevos marcos normativos y objetivos de política universitaria en los que las universidades tengan la libertad y la responsabilidad de establecer sus propias misiones, prioridades y programas en materia de investigación, educación e innovación, de decidir sobre su propia organización y sobre los órganos necesarios para su gestión interna y ejercer la representación de los intereses de la sociedad.

Entre los documentos más recientes destaca *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente sostenible e integrador* (marzo, 2010)⁴ en el que la Comisión Europea insta a los Estados miembros a priorizar la inversión en conocimiento, mejorar la calidad de la educación en el marco de la formación a lo largo de la vida, reducir el abandono escolar y aumentar la empleabilidad, consolidar los resultados de la investigación y promover el espíritu emprendedor e innovador. Los objetivos se concretan en incrementar el porcentaje de la población entre 30 y 34 años con estudios superiores, del 31% actual al 40% en 2020. Por otra parte, la previsión para 2020 es que la demanda de cualificaciones bajas caerá en 12 millones mientras que aumentará en 16

4. Comisión Europea (2010). *Europa 2020: la nueva estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo*. Bruselas.

millones el número de puestos de trabajo que requerirán cualificaciones altas. Actualmente 80 millones de personas se sitúan en los niveles de cualificaciones bajas o básicas. Por lo tanto, es necesario corregir el desequilibrio entre la oferta y la demanda de conocimientos, preparar a las personas para las transiciones laborales y para el uso de las nuevas tecnologías y capacidades, como se afirma también en el informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030.⁵

Por su parte, las universidades europeas insistieron en las conclusiones de la Declaración de Aarhus-EUA 2011, *Investing Today in Talent for Tomorrow*: el desarrollo de talento (formación, investigación e innovación) depende en buena medida de la inversión en educación superior y Europa no puede permitirse perder el talento de una generación mientras otras regiones del mundo como Latinoamérica o Asia emergen con fuerza en el apoyo a la formación superior, ni ignorar a «la próxima generación de gente joven, que serán los innovadores de mañana».⁶ Es necesario un enfoque interdisciplinar e internacional, basado en el equilibrio entre cooperación y competitividad –más allá de los avances en la construcción y desarrollo del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (a partir de ahora, EEES) y del Espacio Europeo de Investigación (a partir de ahora, EEI) que vienen desarrollándose durante los últimos años–, que asegure el compromiso con la educación superior y el proyecto europeo.

En la agenda de acciones, las universidades europeas proponen la adopción de estrategias claras para promover el talento, fortaleciendo los vínculos entre docencia e investigación, especialmente en el currículum para la formación de investigadores, mejorando las condiciones laborales y de desarrollo profesional que hagan más atractiva la carrera investigadora, con más apoyo a la formación de doctorado, la movilidad y circulación de talento no solo de las personas que forman la comunidad universitaria (profesorado, investigadores, estudiantes, técnicos, personal de administración y gestión), sino también la movilidad entre centros, instituciones, equipos y países. En este sentido, la actualización de la agenda europea para la modernización de las universidades pasa por consolidar los logros alcanzados en la diversificación y

5. González, F. et al. (2010). *Proyecto Europa 2030: retos y oportunidades*. Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030.

6. EUA-European University Association (2011). *Aarhus Declaration 2011. Investing Today in Talent Tomorrow*. Aarhus.

especialización de las instituciones de educación superior que han sido capaces de acentuar sus perfiles y misiones, seguir trabajando en el esquema común configurado por el desarrollo del EEES así como priorizar la garantía y aseguramiento de la calidad tanto en formación como en investigación, núcleo central de estas reformas y probablemente el aspecto con más concreción y mayores logros.⁷

Simultáneamente, el informe Trends 2010 resalta el papel excepcional de las universidades en el triángulo del conocimiento para garantizar la interrelación entre educación, investigación e innovación. Sobre el proceso de Bolonia, considera que se trata de un medio que conduce a un fin, en este caso la construcción del EEES en el marco de la Europa del conocimiento, e insiste –en la misma línea que los informes anteriores– en el aprendizaje centrado en el estudiante, la renovación curricular y pedagógica que implica el cambio hacia un nuevo modelo educativo y una perspectiva de aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Estas llamadas de atención sobre el cambio en el modelo educativo van acompañadas de apelaciones a la empleabilidad, la cohesión social, calidad y ampliación de las posibilidades de acceso a la educación superior.

El modelo educativo en este contexto

Llegados a este punto, es imposible separar la discusión sobre la finalidad y misión de las universidades del modelo de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. El aprendizaje se sitúa en la cima de los fines de las universidades (Barnett, 1992; Harvey y Knight, 1996; Dearing, 1997) y más concretamente, la primera finalidad de las universidades es centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje y estimular condiciones para alcanzar el objetivo más significativo: producir aprendices reflexivos y críticos, capaces de afrontar un mundo en rápido cambio.

La Declaración de Bolonia (1999) es el punto de partida de un cambio sustancial en el sistema universitario europeo, no solo en la estructura de los estudios, la mejora de la comprensividad o la comparabilidad que pretende la construcción de un EEES –donde la movilidad y

7. EUA (2011). *Statement by the European University Association in response to the European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe*. European University Association.

el intercambio se producen sin dificultades—, sino también en la concepción de la educación superior y su razón de ser. Supone el paso de una idea de la educación centrada en la enseñanza, que enfatiza las condiciones del profesorado, la adquisición y transmisión de conocimientos, a una educación centrada en el aprendizaje, en el estudiante y su capacidad de aprender. En este sentido, la educación superior se encuentra en un momento histórico para mejorar los itinerarios curriculares o planes de estudio y las metodologías docentes. Asimismo, cabe destacar que la generalización en el acceso a la educación superior y las nuevas demandas del mercado laboral y profesional exigen un modelo pedagógico que dé respuesta a las necesidades de formación de una población cada vez más diversa y compleja, que sea capaz de formar personas y profesionales en un conjunto más amplio de competencias, que incluyen los conocimientos pero también las aptitudes y actitudes (*Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya*, 2008). Con los nuevos requerimientos laborales y profesionales en un contexto social que reclama nuevas habilidades individuales y sociales, la capacidad de liderazgo, la gestión de equipos y proyectos, la comunicación oral y escrita, la capacidad de síntesis y análisis o el dominio de las nuevas tecnologías se han convertido en aptitudes muy importantes y apreciadas.

El proceso de convergencia europea para la construcción del EEES y los acuerdos recogidos en las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales realizadas durante la primera década del siglo XXI⁸ han impulsado un cambio educativo que implica, por una parte, evolucionar desde una enseñanza basada en el conocimiento del profesor (modelo transmisión-recepción) hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Por otra, como consecuencia de esta transición, la relación entre el profesor y el estudiante y entre los estudiantes entre sí son la base del cambio en el marco de una actividad conjunta y compartida, en la que la enseñanza y el aprendizaje son procesos inseparables (Pérez Cabaní, 2007). En este sentido, una profunda transformación universitaria tiene más que ver con que se implante un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante, que no orille las metodologías tradicionales sino que las mejore, que refuerce la educación práctica y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Se trata de una transformación en la que la renovación de las metodologías docentes conlleva

8. Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009). Los textos de las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales de los países miembros del proceso de Bolonia recogen los acuerdos y medidas para su implantación y desarrollo.

la coordinación y renovación de los sistemas de evaluación, el trabajo en equipo y por proyectos así como la implicación y el desempeño de un papel capital por parte de los profesores en el paradigma educativo emergente. En definitiva, el modelo educativo de una universidad que aspire a la excelencia, entendida como la mejora real y permanente de la calidad educativa, necesita estudiantes activos y profesores comprometidos (Michavila, 2011).

El perfil del profesor universitario desde este modelo

«Todo profesor universitario es, o debería ser, además de especialista en los contenidos de su materia, especialista en la mejor forma de aprender –y seguir aprendiendo en el futuro– esta materia» (Monereo y Pozo, 2003, pág. 24). Sirva esta afirmación para focalizar el debate que, sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje y la necesidad de «aprender a aprender», también en la Universidad, fue motivo de interés de algunos informes, fuentes de inspiración de las reformas educativas en Europa y en España, aparecidos a finales del siglo pasado como el informe Delors (1996) o el informe Bricall (2000). En el contexto de reforma e innovación universitaria propia de las últimas décadas, los debates sobre los cambios se han centrado en temas estructurales, como la creación de nuevas titulaciones o la supresión de algunas existentes, las propuestas de nuevos itinerarios curriculares o asignaturas en detrimento de otros; también en que ámbitos competenciales administrativos se deciden estas cuestiones (Palma, 2012). Históricamente, el foco se ha instalado en qué se enseña, siendo subsidiarios de este otros aspectos del proceso vinculados a las metodologías docentes y a los factores que influyen en el aprendizaje. Las declaraciones y comunicados ministeriales a lo largo de la primera década de este siglo han reforzado la concepción de un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, basado en la garantía de la calidad a través de la mejora de los procesos de evaluación, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida con itinerarios flexibles y un sistema de acreditación de cualificaciones que facilite la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones. Así pues, en el marco de este modelo educativo, ¿qué se espera del profesor universitario?

Un análisis pormenorizado de las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales, así como los trabajos elaborados por el BFUG (Bologna Follow Up Group), o las diferentes ediciones del

Bologna Policy Forum nos indican cuáles han sido los temas objeto de reflexión, debate y las propuestas en el marco del desarrollo del EEES (Palma, 2012). El resultado del análisis indica que el modelo o perfil docente no ha sido de forma explícita un tema de trabajo. Aunque todas las dimensiones o ejes del proceso de Bolonia tienen que ver con el cambio de modelo educativo, y, por consiguiente, con una nueva forma de entender la docencia en la Universidad, solo a partir de las propuestas formuladas en la implantación de alguno de ellos podemos deducir una nueva forma de concebir el perfil de profesor universitario y los nuevos requisitos y demandas concretas para la docencia universitaria. Es el caso de la aplicación del sistema de créditos ECTS, con criterios comunes de calificaciones, compatibles y con mayor flexibilidad en los procesos e itinerarios o del sistema de garantía de la calidad, entendido como el «corazón del EEES», que impulsa agencias nacionales y europeas para la evaluación de la calidad, revisión y acreditación de programas, instituciones y recursos humanos. Una alusión directa a las nuevas funciones del profesorado universitario la encontramos también en las propuestas sobre movilidad o en el desarrollo del tercer ciclo de doctorado, enfatizando la relación entre docencia e investigación y apuntando algunos requisitos para la formación inicial y permanente.

En el contexto español, las diferentes leyes y normativas universitarias impulsadas a lo largo de los últimos años han incorporado de forma muy tenue nuevas medidas directamente relacionadas con el profesorado, dirigidas a cambios en las metodologías docentes acordes con el EEES. La LOU de 2001 no representó un gran cambio en relación al modelo de profesor universitario docente e investigador que consolidó la LRU de 1983, aunque modificó el sistema de acceso a los cuerpos de profesorado universitario e incorporó nuevas figuras de profesores contratados. Asimismo, sentó las bases para el sistema nacional de evaluación de la calidad con la creación de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad) y el establecimiento del marco normativo para las agencias de evaluación autonómicas. La LOMLOU de 2007 dio un paso más en la definición del profesor universitario como docente e investigador incorporando mecanismos que refuerzan la autonomía y rendición de cuentas de las universidades. Para la selección del profesorado funcionario estableció un modelo de acreditación que permite a las universidades seleccionar su profesorado entre los previamente acreditados por ANECA. Y establece con mayor precisión las modalidades contractuales específicas del ámbito universitario

y los requisitos de acceso. En particular, el doctorado para cualquier profesor permanente, funcionario o contratado, pasa a ser condición indispensable para el ejercicio de la docencia universitaria, reforzando el perfil investigador del profesor universitario y los vínculos entre docencia e investigación promovidos desde los acuerdos de Bolonia. Por otra parte, algunos artículos de la LOMLOU recogen de forma explícita el reconocimiento de las actividades de docencia, investigación y transferencia de conocimiento y tecnología del profesorado universitario así como la necesaria compatibilidad entre las mismas. En concreto, el artículo 40.3 especifica que «la Universidad facilitará la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigadora».⁹ Este aspecto novedoso –junto a otros como la movilidad del personal académico e investigador entre sector público y privado o la supresión de las áreas de conocimiento dentro de la estructura departamental que limita los avances en el trabajo en equipo e interdisciplinar– no se ha desarrollado de forma suficiente para el establecimiento de las condiciones administrativas acordes con el cambio de modelo. En parte por la falta de desarrollos normativos adecuados, como el todavía pendiente *estatuto del profesorado universitario*, o simplemente por la vía de los hechos, como en el caso de las áreas de conocimiento que siguen funcionando como en la legislación anterior. La mayor flexibilidad que permita reducir costes innecesarios y a su vez mayor flexibilidad para afrontar las tareas docentes o investigadoras, ha encontrado a menudo grandes resistencias o ha generado de forma absolutamente contraproducente obstáculos burocráticos innecesarios.

Las implicaciones de un cambio de cultura

En el análisis expuesto en los apartados anteriores se pone de manifiesto que el perfil de la Universidad de 2020 implica cambios en múltiples ámbitos y esferas de la vida universitaria, que abarcan desde la estructura y organización de los estudios hasta las funciones de la Universidad, su rol en la sociedad y los compromisos que debe asumir con ella. Por

9. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (BOE 13/04/2007), de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades.

eso nos referimos a todo ello como un cambio de cultura. Un cambio de cultura también para los estudiantes y para los profesores, de los que no solo se espera que asuman un nuevo rol, sino que participen en la definición del mismo.

En las orientaciones de ámbito europeo y en las normativas ministeriales que se han desarrollado durante los últimos años hemos visto cómo se apuntan algunas líneas que marcan una dirección determinada, como la homologación de los estudios, el desarrollo del currículum en base a competencias, el trabajo en equipo, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, la diversificación de las actividades de aprendizaje... pero ¿cómo incide este cambio de cultura en el quehacer cotidiano del profesorado?

No se puede disociar tan fácilmente la misión de la Universidad de las competencias que requieren sus profesores para afrontar estos nuevos retos, pues estas son una parte substancial de la misión en sí misma. Por citar solamente un ejemplo, si una universidad define unas competencias transversales que tendrán que adquirir todos los estudiantes de las diferentes titulaciones que pasen por sus aulas, como «Evaluar la sostenibilidad de las propias propuestas y actuaciones», «Analizar las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales» o «Diseñar propuestas creativas», los profesores tendrán que disponer de recursos para decidir cómo enseñarlas. Una situación similar se produciría si desde una facultad se decide introducir la metodología de aprendizaje basado en problemas, o un nuevo programa de tutorías, o una aplicación informática para evaluar por competencias. Pero ¿significa esto que el profesor deberá «empezar de nuevo», tirando por la borda la experiencia acumulada durante su vida profesional como docente?; ¿significa que desaparece la libertad de cátedra, a la que tanto aluden los profesores universitarios?

La respuesta a las preguntas anteriores es no, evidentemente. Quizás el hecho de creer que esto era así es uno de los motivos que ha provocado el rechazo y las resistencias al cambio de un grupo considerable de docentes universitarios al proceso de Bolonia. Sin embargo, significa explicar y hacer visible lo que en muchas ocasiones queda entre las paredes de las aulas o en algún rincón de la mente de cada profesor. Significa pensar sobre la propia práctica docente para ratificarla o modificarla en aquellos aspectos que se puedan mejorar; también, compartir, discutir, consensuar y tomar decisiones que sobrepasan las aulas y que inciden en el desarrollo del currículum, en el aprendizaje y en las

competencias que adquieren los estudiantes. Significa tomar decisiones que, en ocasiones, se tendrán que tomar en equipo y que pueden provocar incidentes críticos, con los compañeros o con los estudiantes, que el profesor deberá saber afrontar; afrontar situaciones que pueden modificar la manera en la que el profesor entiende la docencia y que puede producir cambios en la propia identidad profesional. Pero ¿cómo puede el profesorado afrontar estas situaciones?; ¿qué formación se le ofrece y de qué recursos dispone para hacerlo?

Cómo afrontar un cambio de cultura y de identidad profesional

No existe una única respuesta a las preguntas anteriores, puesto que son múltiples y diversos los elementos y las condiciones de cada país, de cada universidad, de cada centro y de cada docente. Sin embargo, se pueden apuntar algunos procesos de gestión de la docencia que pueden servir de guía para afrontar la toma de decisiones y decidir cuál es la mejor opción en cada caso, que sean decisiones colegiadas, o se trate de decisiones que cabe tomar, de manera autónoma, por cada profesor.

Dedicaremos este apartado a describir tres de estos procesos que son de especial relevancia para el desarrollo profesional de los profesores y para poder afrontar el cambio de cultura en el que estamos inmersos.

El desarrollo de un currículum universitario basado en competencias

Uno de los elementos que más polémica ha creado en el proceso de cambio y reestructuración de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido, y continúa siendo, el concepto de competencia. Esto no es extraño, puesto que los conceptos que crean polémica suelen ser los más complejos, pero a su vez los más interesantes e innovadores; implican un debate, pero a la vez aportan más al cambio y a la mejora en un ámbito de conocimiento. Mas ¿por qué un currículum universitario basado en competencias?

La principal razón, y quizás la más importante, del surgimiento de las competencias es el establecimiento de nexos de unión entre los estudios universitarios y los retos que plantea la sociedad a los nuevos ciudadanos que surgen de sus aulas. Se ha acusado a la Universidad, y a veces con razón, de desarrollar y transmitir el conocimiento centrando-

se únicamente en la generación y construcción del conocimiento científico, mirándose a sí misma. Si bien construir conocimiento científico es una de sus funciones –de la que no puede ni debe desentenderse–, también es cierto que otra –no menos importante– es la de transferir el conocimiento que en ella se genera a la sociedad de la que forma parte. Y no solo eso, también debe atender y dar respuesta a las preguntas de investigación que la propia sociedad genera. Iniciar esta andadura en la Universidad europea no ha sido fácil, porque, como ya hemos mencionado, no estamos hablando únicamente de un cambio de estructura de los programas universitarios –que también se ha producido–, sino de un cambio más profundo: un cambio de cultura. Significa repensar la misión de la Universidad en la sociedad del siglo XXI.

Pero no se puede realizar el cambio unilateralmente, ni desde el profesorado universitario ni desde los agentes del entorno sociopolítico y económico. Tiene que ser un proceso participativo que contemple la diversidad de conocimientos, de culturas, de experiencias y de aportaciones. Un proceso polifónico que obtenga como resultado una aproximación entre la Universidad y la sociedad desde una dimensión internacional.

Como plantea Mora (2011), la globalización es un fenómeno que afecta a los graduados universitarios y a la educación superior, al menos de tres modos. En primer lugar, el mercado laboral, especialmente el de los graduados universitarios, se está haciendo global en un doble sentido: no solo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que muy fundamentalmente trabajan en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, organización y actividades tienen un carácter global. Esa globalización de los puestos de trabajo y, por tanto, de sus requisitos formativos afecta muy directamente al funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberán dar respuesta a unas necesidades de formación que ya no son las específicas de un entorno inmediato. Pero ¿qué entendemos por competencia?

El término *competencia*, que proviene del griego, se ha utilizado ampliamente en diferentes contextos, también en el ámbito educativo muchos autores han conceptualizado las competencias y se han adoptado diversas definiciones (Salaburu *et al.*, 2011). No obstante, no es el objetivo de este capítulo abordar todas ellas, sino exponer qué implicaciones tienen en la educación universitaria de nuestros días y el rol que desempeñan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (en el capítulo 2 de esta obra, se aborda de nuevo el tema, pero centrado en las competencias de los docentes).

En el proyecto Tuning (2007),¹⁰ que cuenta con una amplia participación y consenso en Europa y América Latina, se plantea que las competencias «representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender; al saber cómo actuar y saber cómo ser» (pág. 25), y que el objetivo de los programas educativos debe ser potenciar las competencias por medio de cursos y asignaturas. Y se plantea que tienen que ser evaluadas en diferentes momentos y a diferentes niveles. Resulta también relevante, por lo que implica para el desarrollo del currículum, la aportación de Le Boterf (2001) cuando considera que las competencias implican la capacidad de movilizar y aplicar recursos propios y del entorno; es decir, estas no solo suponen conocimiento sino movilización, y su uso en un determinado contexto.

Si bien esta conceptualización cuenta con un amplio consenso, resulta necesario profundizar en ella para llegar a concretar más su significado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el profesor que las debe fomentar y para el estudiante que las debe adquirir.

Desde nuestro grupo de investigación, ASCUES-SINTE,¹¹ hemos trabajado y debatido con profesores de diferentes universidades a través de diferentes proyectos (ver, por ejemplo, *Tempus competence-Matching competences in higher education and economy: From competence catalogue to strategy and curriculum development*)¹² para consensuar algunas concreciones que permiten y facilitan que todos los miembros de una comunidad universitaria compartan un mismo significado de competencia. Puede ser el que suscribimos o puede ser distinto, pero se debe entender de una misma manera en el seno de una universidad; de lo contrario será muy difícil avanzar en este proceso. El consenso acordado en nuestro equipo se recoge en las siguientes ideas:

- Las competencias son acciones complejas que implican combinar diferentes tipos de conocimiento, saber cómo utilizarlo, cuándo y por qué.
- Las competencias son el horizonte del aprendizaje y se definen como acciones complejas y evaluables, por lo que se pueden establecer niveles competenciales y diferentes componentes de una misma competencia.

10. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

11. <http://www.udg.edu/tabid/19018/Default.aspx>

12. <http://www.tempus.ac.rs/projects-tempus/view/772/70/>

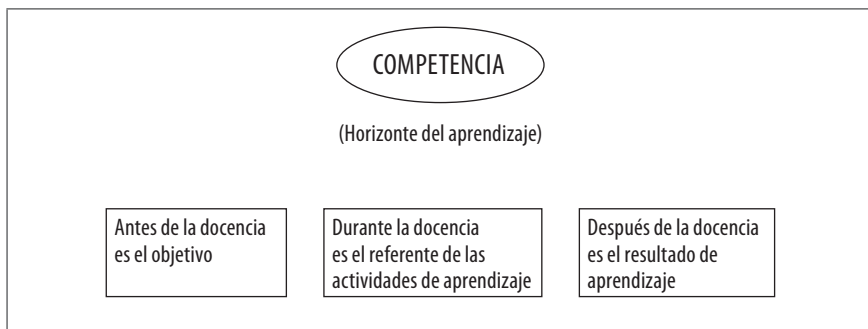
Otro aspecto que ha sido objeto de múltiples publicaciones es el establecimiento de diferentes tipologías de competencias que han dado lugar a muy diferentes clasificaciones (especializadas, sociales, metodológicas, participativas...). Sin menoscabar la utilidad de las diferencias establecidas en estas clasificaciones, nuestra propuesta para los programas universitarios plantea diferenciar únicamente competencias transversales que todos los estudiantes de un estudio, facultad o universidad deben adquirir a través de los programas de formación (son las que se refieren básicamente a la comunicación y a los valores) y competencias específicas, más propias de cada ámbito de estudio

Las competencias en la educación universitaria adquieren sentido como parte del desarrollo de los currículos o programas de estudio, pero no como elementos independientes, aislados, estéticos «flotando» sobre él. Es decir, existen muchos programas de estudio universitarios que contienen en los documentos que los desarrollan el perfil de competencias que da lugar a la obtención del título, pero este hecho no asegura que las competencias que se describen en los documentos se promuevan, se adquieran o se evalúen. Es necesario asegurar las competencias como referente a lo largo del proceso.

Para garantizar el anclaje de las competencias en el currículum es necesario asegurar su diálogo con otros conceptos que forman parte del proceso educativo. La propuesta que presentamos y las relaciones que establecemos entre estos conceptos es discutible, pero está pensada para ofrecer una opción simple y ágil –y a la vez rigurosa y funcional– para los profesores universitarios:

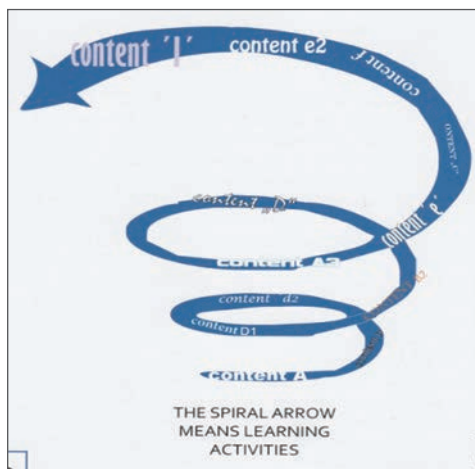
- La relación entre las *competencias* y los *objetivos* es quizás la que provoca una mayor discusión y desacuerdo entre los docentes en el momento de planificar los programas de formación. Hay programas que plantean a la vez objetivos y competencias sin dejar demasiado claro cuál es la relación o incluso la diferencia entre ellos. Desde nuestro modelo, las competencias se identifican con los objetivos durante la planificación de un programa, por lo tanto, no planteamos objetivos, sino competencias directamente; la consecución de las competencias es el objetivo. Si la competencia se define, por ejemplo, como «Diseñar planes de acción en el entorno profesional correspondiente», entendemos que el objetivo es conseguir esta competencia al máximo nivel posible. Así que no resulta necesario formular competencias y objetivos; con las competencias nos basta.

Figura 1. Competencias, objetivos y resultados de aprendizaje (adaptada de Juandó y Pérez Cabaní 2010a)



- Los *resultados de aprendizaje* indican el nivel de competencia adquirido por un estudiante al finalizar una actividad, programa o curso. Sería, pues, esta la relación entre estos dos conceptos. En el mismo sentido se posicionan los responsables del proyecto Tuning (2007) cuando afirman que «los resultados de aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Pueden estar referidos a una sola unidad o módulo del curso o a un período de estudios» (pág. 332). En la figura 1 se muestra el diálogo entre las competencias, los objetivos y el resultado de aprendizaje desde nuestro modelo, en el que se plantea que las competencias en la planificación coinciden con los objetivos, que, durante la acción, son el referente de las actividades de aprendizaje, y en la evaluación, los resultados de aprendizaje muestran el nivel de competencia adquirido.
- Contraponer los conceptos de *competencias* y *contenidos*, como plantean algunos autores, resulta una falsa dicotomía. Perrenoud (2008) señala que el enfoque por competencias, lejos de dar la espalda a los saberes, les da una fuerza nueva, vinculándolos a las prácticas sociales y a las situaciones complejas. Desde el modelo que presentamos, los contenidos son la base para trabajar las competencias durante la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación. Como se ha mencionado anteriormente, realizar acciones complejas implica movilizar saberes de diferente tipología, y entre ellos, los contenidos del ámbito disciplinar. Los contenidos, por sí mismos, implican el saber; las competencias implican, además, el uso del saber. En la figura 2 se ilustra la relación entre ambos conceptos a través de las actividades de aprendizaje.

Figura 2. Competencias, contenidos y actividades de aprendizaje (adaptada de Pérez Cabaní y Juandó Bosch, 2009)

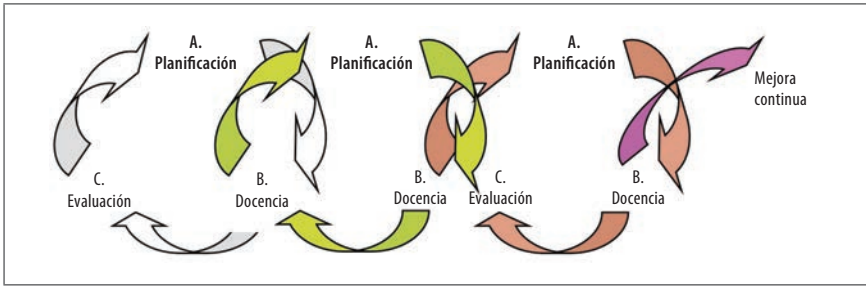


En resumen, en el modelo que se presenta, la idea es basar la docencia universitaria en competencias, entendidas como el saber hacer que nos lleva más allá del conocimiento; hacia el uso del conocimiento; todo ello basándonos en las relaciones conceptuales presentadas en las líneas anteriores. Una vez establecidos claramente estos términos, queda la tarea de incorporarlos al currículo, de asegurar que conectan con lo que sucede realmente en las aulas.

La participación de los profesores en los procesos docentes de toma de decisiones

En el desarrollo de un programa de estudios se pueden distinguir claramente tres momentos: la planificación del programa, su desarrollo o realización y la evaluación de los resultados. Estos se producen también en el desarrollo de un módulo o asignatura. La diferencia reside solamente en los participantes en el proceso: mientras que en el desarrollo de un programa participan los responsables académicos y, en ocasiones, también los profesores que imparten docencia, o una representación de los mismos, en el caso de un módulo o asignatura participan el profesor o el grupo de profesores encargados de impartir docencia. En ambos casos, tal como se muestra en la figura 3, el análisis crítico de este proceso, realizado de una manera sistemática, favorece la mejora continua de la

Figura 3. Análisis crítico para la mejora continua (adaptado de Juandó y Pérez Cabaní, 2010a)

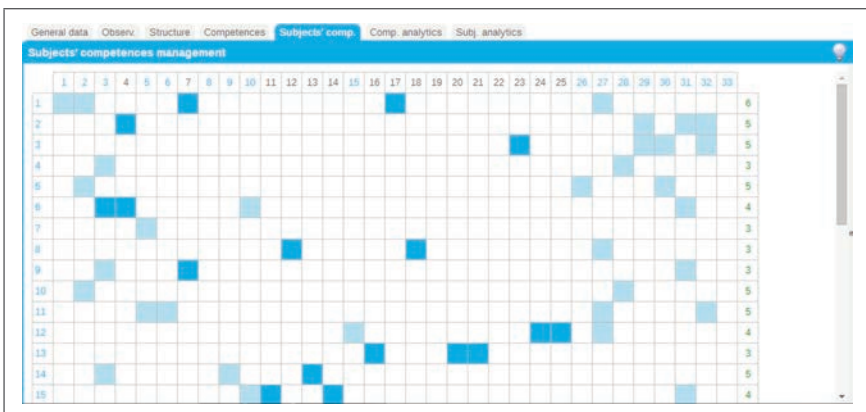


docencia y permite evaluar si los estudiantes adquieren el nivel competencial que se pretende en los programas y en los módulos o asignaturas establecidos.

Este proceso implica tomar decisiones colegiadas e individuales que incluyen, como hemos expuesto, dos niveles: el primero, el programa de estudios en su totalidad (grado o máster); el segundo, correspondiente a cada módulo o asignatura.

En el primer nivel, una vez formuladas las competencias, se tendrán que vincular a los módulos o asignaturas, entendiendo que vincular una competencia a una asignatura o módulo significa que en esta unidad se van a desarrollar actividades de aprendizaje directamente dirigidas a la promoción de la competencia vinculada. De esta forma, tal como se muestra en la figura 4 se asegura la coherencia del mapa de competencias del programa, es decir, cada competencia se va a trabajar

Figura 4. Cuadro de vinculaciones entre competencias y asignaturas (adaptado de Juandó y Pérez Cabaní, 2010a)



desde distintas asignaturas o módulos en distintos momentos y desde distintas ópticas, y cada asignatura o módulo se vincula a un número razonable de competencias de forma coordinada. Cabe señalar aquí que las competencias que se vinculan a las asignaturas o módulos son en su mayor parte específicas. Únicamente se vincularán una o dos competencias transversales a cada unidad de docencia, siempre de forma coordinada entre todas las unidades (asignaturas o módulos).

En el segundo nivel, los profesores de cada asignatura o módulo son los responsables de idear las mejores actividades de aprendizaje para facilitar el desarrollo de las competencias en cuestión y las actividades de evaluación más adecuadas tomando como base los contenidos de la asignatura.

Figura 5. Competencias, contenidos y actividades de una asignatura (adaptado de Juandó y Pérez Cabaní, 2010a)

Competencies	Contents	Activities
1. To analyze the government policies	1.1 Taxation of Personal Income	Analysing National Saving and Budget Balance: 3,00 4,00
2. To apply economic analysis to a variety of the most important tax and expenditure programs	3.2 Taxation of Corporate Income	Analysing State Government Finance: 3,00 5,00
20. To analyze the relationship between the public sector and private sector	3.3 Taxes on Consumption and Sales	Analysing Local Government Finance: 3,00 5,00
22. Communicate in English about topics in one's own specialization in various formats and contexts (web environments, presentations, lectures, forums, seminars, conferences) with the academic community and society at large	3.4 Tax on Wealth, Property	Analysing Fiscal Decentralization: 3,00 5,00
27. Communicate orally and in writing about topics in one's area of specialization in an original and creative way, adapting oneself to the audience (specialist and non-specialist) and using the supporting material and/or resources that make oral presentations more effective.	4 The Impact of Taxes on Market Prices, Efficiency and Economic Growth	Analysing Government Investment: 3,00 4,00
	5 Tax effects on Consumption and Distribution, Tax evasion and its effects	Cost-Benefit Analyses: 3 5
	Budget Balance, Government Debt, Borrowing by State and Local Government, National Saving and Budget Balance	Analysing Social Security and Health Care: 3,00 5,00
	Fiscal Federalism and State and Local Government Finance, Intergovernmental Fiscal Relations, The Theory of Taxation within a Decentralized System, Challenges of Fiscal Decentralization in the Developed and Transitional Countries	Evaluation of previous content: 30% 2 22
	8 Government Investments, Cost-Benefit Analyses, Budget Process	Participation in lectures: 10% 3,00 4,00
		Total hours with teacher: 57,00
		Total hours without teacher: 143,00
		Total hours: 200,00

A partir de este procedimiento es posible llevar a cabo una evaluación del nivel de adquisición de las competencias. Para eso, se deberán diferenciar en el conjunto de actividades de aprendizaje las actividades de evaluación y qué competencias están desarrollando (Juandó y Pérez Cabaní, 2010b).

Un trabajo docente en equipo

Un tercer aspecto complementario a los dos que se acaban de describir, relevante para afrontar el cambio de cultura en el que la Universidad está inmersa, es el trabajo en equipo entre profesores de la misma o de diferentes áreas de conocimiento. Esta aproximación a la docencia supone, pues, compartir significados que tienen que ver con el fondo de la cuestión docente; coordinar acciones en diferentes momentos: en

el desarrollo del currículum, en la formulación de las competencias, en su vinculación a las unidades de docencia, en la construcción de las actividades de aprendizaje y de evaluación que apuntan a una misma competencia desde distintas unidades. En definitiva, consensuar y tomar decisiones conjuntas. Se trata de un cambio cultural relacionado con los hábitos del profesorado, con formas de hacer y de entender que están ancladas en lo más íntimo de las personas. Un cambio que supone construir una nueva manera de hacer, de estar y de ser; estamos hablando, en definitiva, de construir una nueva identidad; tarea de calado, apasionante, que puede suponer un crecimiento indiscutible de la calidad de la docencia. Una breve aproximación de cómo afrontar el trabajo en equipo del profesorado incluiría (Juandó, 2012) tener en cuenta que hay que tomar decisiones compartidas sobre aspectos que el profesor está acostumbrado a gestionar de manera individual, especialmente respecto a *qué* hacer y a *cómo* hacerlo. Una vez se ha hecho este itinerario y se trabaja de forma colaborativa, las personas implicadas valoran el proceso y el contexto que se ha creado. Se producen sentimientos que se pueden sintetizar en frases como las que indicamos a continuación:

- Siempre hay un nivel de colaboración posible, aunque a veces sea mínimo.
- El trabajo en equipo hace tolerantes y compatibles a las personas.
- Ayudarse unos a otros crea un clima agradable.
- Las fuerzas se regeneran en el equipo.
- Trabajar en equipo es mucho más motivador que estar solo.

Trabajando de manera colaborativa, uno llega donde no llega el otro, las limitaciones de una persona en un campo y momento determinado se ven compensadas por las disponibilidades de otras personas que comparten el proyecto. Por otra parte, se reconoce que el hecho de poner en común las ideas, los discursos, los planteamientos, no produce un efecto de suma, sino un efecto multiplicador, creciendo el potencial del grupo.

Pero es necesario que se cumplan unas mínimas condiciones para que el trabajo en equipo sea posible; condiciones que se sitúan en el terreno de lo más personal y de las relaciones entre las personas: la primera de ellas es claramente la buena disposición, la apertura al otro, la escucha y la permeabilidad a nuevos puntos de vista. Una permeabilidad que debe ir acompañada de una segunda condición, la capacidad

de modificación del propio punto de vista, lo que es sinónimo de mantener una actitud abierta. Esta apertura se manifiesta necesaria hasta el punto de contemplar una reducción de los planteamientos iniciales propios en bien de la colaboración. El consenso se basa, en parte, en la adaptación imbricada de los puntos de vista de las personas que se implican.

El trabajo en equipo se alimenta de los puntos de vista de las personas, procedentes, en parte, de la maduración del trabajo individual. Es necesario, en consecuencia, respetar el trabajo individual, velando por hacerlo compatible con el trabajo en equipo. En la práctica, se puede decir que hay que evitar que excesivas reuniones de equipo dificulten el trabajo individual de las personas. Por otra parte, «el trabajo en equipo debe producir resultados; debe ser operativo: reuniones, las necesarias para mejorar los resultados, evitando dificultar los avances». (Juandó, 2012, págs. 106-107).

Implicaciones del cambio de cultura para la formación del profesorado

Son múltiples las aportaciones que han analizado las implicaciones del proceso de Bolonia en la formación del profesorado universitario desde que se inició el proceso y son también numerosas las propuestas de cambio y mejora publicadas. Algunas de ellas se han presentado en foros internacionales e interuniversitarios, otras se han desarrollado en el seno de cada universidad, en forma de cursos o seminarios. En el último capítulo de este libro se ofrece una descripción detallada de los recursos que las universidades españolas han puesto en ello.

En un reciente trabajo, Paricio (2013) recoge las principales ideas aportadas por los participantes en la reunión de la RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria) celebrada en Valencia el 27 y 28 de noviembre de 2013 bajo el lema «Repensar la formación del profesorado universitario hoy». De esta reunión surgen algunos planteamientos que recogemos y compartimos:

- La necesidad de tener datos precisos sobre el impacto de la formación –y de la inversión realizada en formación– en la transformación de lo que ocurre en las aulas.

- La importancia de generar un conocimiento propio y contextualizado a través de la planificación, la acción y la reflexión. Esto constituye la esencia de la profesionalidad docente.
- La construcción de un conocimiento propio y situado está ligada directamente a la práctica y a la transformación progresiva de esa práctica.
- Avanzar desde una formación más genérica y extensiva a otra más intensiva y de largo alcance que impulse la reflexión sobre la práctica y que se realice en el marco de un liderazgo, de una estrategia y de un modelo educativo institucional.

La transformación de la práctica educativa en las titulaciones universitarias no puede abordarse únicamente desde la formación del profesorado, individualmente considerado, y en programas situados al margen de los problemas y retos específicos de sus titulaciones.

Estamos, pues, ante un nuevo marco de referencia; nuevos objetivos, nuevos hábitos de trabajo, nueva identidad docente. No se trata de establecer un corpus de conocimientos teóricos que se pueden analizar, sino de incorporar nuevas maneras de hacer docencia, entre las cuales destacan la práctica reflexiva y el trabajo en equipo. La formación se convierte, como señala Zabalza (2013), en un compromiso tanto para las instituciones en las que trabajamos como para nosotros mismos como docentes. Un compromiso que une la construcción de la identidad profesional con lo emocional (nuestra disposición a implicarnos en procesos de cambio) y lo ético (la responsabilidad asumida en la formación efectiva de nuestros estudiantes).

Los procesos docentes que hemos expuesto en este capítulo son una muestra de cómo avanzar en el sentido que proponen las aportaciones que acabamos de reseñar, puesto que son procesos en los que está implicada la institución apoyando a los profesores; procesos en los que hay que trabajar en equipo en aras de una mejor calidad de la docencia y del aprendizaje, que se orientan a modificar las prácticas educativas y en los que resulta imprescindible que se pongan en juego aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

Querríamos, sin embargo, acabar este capítulo apuntando dos últimas reflexiones sobre la formación del profesorado para afrontar el cambio de cultura. La primera sobre la práctica reflexiva y la segunda sobre el valor formativo del trabajo en equipo.

Existe un amplio consenso entre los expertos en considerar que la práctica reflexiva constituye un instrumento de formación que reúne

las condiciones para transformar la práctica educativa, para impulsar el proceso de cambio, de implicación crítica, en el que el profesorado universitario está inmerso. Perrenoud (2004) apunta que en las sociedades en transformación, como la nuestra, la capacidad de innovar, de negociar, de regular la propia práctica es decisiva y la implicación crítica de los profesores universitarios constituye una vía de avance.

En la toma de decisiones, individuales o colegiadas, la práctica reflexiva favorece la construcción de nuevos saberes, pasa por saberes extensos para no caer en circuito cerrado, en los límites del sentido común (ver al respecto el capítulo 7). La implicación crítica de los profesores en el sistema exige una cultura que va más allá de lo que hay que manejar en la clase, y facilita la construcción de la identidad profesional.

En un sentido similar, al plantear el proceso de adquisición de la competencia para el trabajo en equipo (ver capítulo 8), hay que tener en cuenta que los profesores no deberán adquirir únicamente conocimientos sobre el concepto, los elementos, los modelos, las posibilidades, los retos y las dificultades del trabajo en equipo, sino que deberán ser capaces de trabajar en equipo, de «usar» ese conocimiento, siguiendo la definición de competencia que hemos apuntado anteriormente.

La propia práctica del trabajo en equipo, la celebración de reuniones con distinto objeto de trabajo, con diferentes composiciones, con diversos componentes, que suponga el desempeño de distintos roles va a ser al mismo tiempo continente y contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje. El valor pedagógico del ejercicio del trabajo en equipo se ve multiplicado cuando va acompañado de un proceso de reflexión sobre la práctica continuo y estructurado. La autoobservación del equipo y de cada uno de sus componentes, de los roles que emergen, de las emociones que se generan, su control y su gestión, el debate y la puesta en común de todo ello constituyen un elemento esencial para la adquisición de la competencia (Juandó, 2012).

La nueva identidad docente aparecerá, pues, cuando los docentes hayan cambiado su práctica, su estar y su ser en las aulas; cuando hayan incorporado nuevos hábitos a su quehacer diario «nadando en la piscina, no desde las gradas». No es suficiente un seminario de una semana, sino que hay que empezar y andar hasta percibir el progreso.

Referencias bibliográficas

- Associació Catalana d'Universitats Públiques, ACUP. (2008). *Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya. Estratègies i projectes per a la Universitat catalana*. Barcelona: ACUP.
- Barnet, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Bricall, J. M. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE. Madrid.
- Dearing, R. (1997). «National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report)». *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee*. Norwich: HSMO.
- Delors, J. (1996). «La educación encierra un tesoro». *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Harvey, L.; Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Juando, J. (2012). «El trabajo en equipo». En: L. J. Bernal; J. Teixidó (coords.). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Juandó, J.; Pérez Cabaní, M. L. (2010a). «Teaching management in the Bologna process». *International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*. Madrid: Proceedings CD.
- (2010b). «Assessing competences». *International Technology, Education and Development (INTED)*. Valencia: Proceedings CD.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Michavila, F. (2011). «Principios para una educación universitaria diferente». En: *Profesores y estudiantes en el centro de la Universidad*. (Documento de Trabajo 4/2011, Studia XXI). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis/ICE-UAB.
- Mora, J. G. (2009). «Las políticas europeas de educación superior: su impacto en España». *Papeles de Economía Española*, 119.
- (2011). *Formando en competencia: ¿un nuevo paradigma?* Colección Documentos CYD 15/2011. Barcelona: Fundación CyD.
- Palma, M. (2011a). «Innovación y aprendizaje. Un nuevo modelo para la formación universitaria: ¿Por qué y para qué?». *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (3): 77-81.
- (2011b). «El contrato de la Universidad con la sociedad». En: F. Michavila; M. Ripollés; F. Esteve (eds.). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos-Universitat Jaume I.

- Palma i Muñoz, M. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios 1999-2010* (tesis doctoral) <http://hdl.handle.net/10803/112126>
- Paricio, J. (2013). «¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa?». *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11 (3): 495-500.
- Pérez Cabaní, M. L. (2007). «Aprender a aprender en la Universidad del siglo XXI». En: *La educación superior hacia la convergencia europea* (págs. 139-148). Arrasate-Mondragón: Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala.
- Pérez Cabaní, M. L.; Juandó Bosch, J. (2009). «The relationship between aims, competences, course content and learning activities». En: *COMPETENCE – Matching competences in higher education and economy: From competence catalogue to strategy and curriculum development. Manual 1: Competence Based Thinking*. TEMPUS-European Comision.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2008). «¿Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2): 1-8.
- Quintanilla, M. A (1998). «Nuevas ideas para la Universidad». En: J. M. Lu-xán (coord.). *Política y reforma universitaria* (págs. 341-351). Barcelona: Cedecs.
- Salaburu, P. (dir.); Haug, G.; Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sursock, A.; Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*: Bruselas: European University Association. <http://www.eua.be/publications.aspx> http://physics.ucr.edu/~wudka/Physics7/Notes_www/node10.html
- Zabalza, M. A. (2013). «La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities». *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3): 10-14.

2. LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI: HACIA UNA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

— Carles MONEREO

[Universitat Autònoma de Barcelona]

Universidad y competencias, una relación tumultuosa

Antes de que una universidad se plantee qué tipo de profesores debe reclutar o cuáles son las competencias profesionales que deben acreditar los docentes que pretendan trabajar allí, debe responderse otro tipo de cuestiones: qué tipo de titulados se pretende formar, para qué tipo de sociedad y con qué retos o desafíos se va a encontrar.

Parece lógico considerar que el perfil profesional del profesorado universitario debe definirse en función de aquello que se quiere lograr o, como lo denominan en muchas universidades latinoamericanas, de la misión y la visión¹³ que se haya autoasignado la propia institución. No será en absoluto lo mismo una universidad que tenga como objetivo prioritario formar a egresados que un día lleguen a conquistar un premio nobel, que abrir las puertas a la población indígena del país para procurar su integración real, es decir, en igualdad de derechos y deberes que la población que detenta el poder político y económico. Tampoco será igual una universidad de titularidad privada, creada en forma de cooperativa por un grupo de empresas de la región que espera que los titulados formen parte de sus mandos intermedios y superiores, que otra de titularidad pública y de enseñanza a distancia, que se proponga llegar a la última zona rural del país para ofrecer a esos ciudadanos un buen nivel de cultura general que les saque del aislamiento.

Un primer paso para identificar las competencias del profesorado será identificar los distintos tipos de universidades existentes en función de sus objetivos. La tarea, obviamente, resulta ingente; sin em-

13. Misión: los propósitos educativos más específicos. Visión: lo que quiere llegar a ser y lograr la institución como finalidad última.

bargo, y aun a riesgo de simplificar, autores como Tenant, McCullen y Kaczynski (2010) han establecido un continuo entre las instituciones universitarias actuales a partir de las siete coordenadas que pueden observarse en la tabla 1: la concepción que tienen del alumnado al que se dirigen, los destinatarios para los que prioritariamente se prepara a los alumnos, la manera en que se entiende la competencia con otras universidades, el modo en que se intenta uniformizar los procesos de gestión desde que el alumno ingresa hasta que egresa; la forma en que se utilizan las distintas TIC para apoyar los aprendizajes de la comunidad universitaria, la selección y tipo de competencias que se promueven y, finalmente, el modo en que se evalúa la calidad del servicio que se presta.

Como vemos en la tabla 1, podemos claramente reconocer valores muy distintos entre, por ejemplo, una universidad que sostenga un planteamiento de corte economicista neoliberal o, en el otro extremo, de tendencia alternativa y crítica. Entre esos polos –insistimos– pueden encontrarse múltiples combinaciones. Por poner algún ejemplo, aún podríamos hallar universidades que mantienen un discurso neorromántico sobre la educación integral del individuo basado en una orientación humanista y enciclopedista cercano al ideal «leonardovinciniano» de sabio erudito capaz de hablar con propiedad de cualquier tema (Llovet, 2011); propósito bastante insólito en una era marcada por la sobresaturación de información o que, por el contrario, se adjetivan de tecnológicas y parecen rechazar cualquier conocimiento que no esté dentro del estrecho margen de disciplinas altamente especializadas.

Tabla 1. Comparación entre visiones antagónicas de la Universidad

Las universidades del siglo XXI: coordenadas (Tenant, McMullen y Kaczynski, 2010)		
Coordenadas	Visión neoliberal	Visión crítica
Centrado en el alumnado	Alumno como cliente	Alumno como ciudadano
Globalización de la enseñanza	Mercado abierto internacional	Respuesta a colectivos locales marginados
Competitividad	Productividad	Autonomía universitaria
Uniformización de procesos	Minimizar la burocracia	Facilitar movilidad e intercambio
Impacto de las TIC	Conocimiento experto	Debate crítico
Curriculum por competencias	Competencias orientadas a empresas	Competencias orientadas a demandas sociales
Evaluación de la calidad	Coste-beneficio	Aprovechamiento de dinero público

Como consecuencia de esta diversidad de teorías, concepciones y creencias sobre lo que debe ser y hacer una universidad, ya podemos inferir que las exigencias que se realizan a los docentes también serán múltiples y variopintas, aunque no siempre con el mismo nivel de intencionalidad y sistematicidad. En el excelente capítulo que cierra esta obra, escrito por Idoia Fernández y Dolors Márquez, se revisan las propuestas formativas articuladas durante estos últimos años por la mayoría de universidades españolas y se observan con nitidez esas diferencias, ¡a pesar de tratarse de instituciones que se inscriben en un contexto sociocultural-económico parecido, dentro de un marco de política educativa común, como es el Plan Bolonia!¹⁴ Imaginemos, pues, las diferencias existentes con universidades de otros países y continentes.

A ello deberíamos añadir las diferencias que se producen en el seno de cada instancia universitaria, es decir, de cada facultad, departamento o unidad. No es en absoluto infrecuente que, dentro de una misma facultad, incluso de un mismo departamento, un área o unidad privilegie, en la selección de candidatos, la producción en investigación sobre todo lo demás, partiendo de aquella idea –por otra parte, completamente denostada por la investigación psicoeducativa– de que para enseñar es más que suficiente dominar la materia; y en cambio, en otra unidad, lo que se enfatice sea el conocimiento del medio y la experiencia profesional. Y por supuesto, los centros que ponen por delante la calidad docente del candidato a profesor son, prácticamente, inexistentes.

En resumen, tratar de establecer «las competencias» que debe atesorar un profesor universitario, en términos universales, es una tarea irresoluble, a menos que se haga desde una perspectiva filosófica que, si bien puede ayudar a la reflexión, resulta poco útil para trazar perfiles y planes de formación docentes. Quizás una revisión de la investigación, aún muy escasa, sobre las competencias de los docentes universitarios pueda aportarnos alguna luz. A continuación efectuamos dicha revisión.

14. Aquí puede encontrarse un claro resumen del Plan Bolonia: <http://planbolonia.universia.es/>

La investigación sobre las competencias de los docentes universitarios

Al margen de las múltiples y bienintencionadas iniciativas –existentes en muchas universidades para elaborar interminables listas de las competencias que deben demostrar y/o adquirir sus docentes, casi siempre según los propios planes de estudio– y de las innumerables publicaciones –aquí no siempre bienintencionadas– que han divulgado sus recetas sobre las competencias más deseables en un buen profesor, existen pocos estudios que planteen la cuestión con cierto rigor, empleando diseños de investigación canónicos.

Los que sí lo han hecho han partido de un enfoque básicamente deductivo y descriptivo, fundamentado en las representaciones expresadas por la propia comunidad universitaria y, en algunos casos, por otros agentes sociales. Las diferencias sustanciales entre estos estudios son la amplitud de la muestra empleada, la diversidad de esa muestra, la sistematicidad y uniformidad en la aplicación de los instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados, y el tipo de preguntas que se realizan a los participantes.

La comparación de este tipo de trabajos es realmente difícil. Pensemos que solo en relación con una de las variables, la relativa a la población estudiada, pueden darse numerosas combinaciones entre estos ocho grupos diana:

- a) Académicos: en general, representativos de todos los estudios, facultades y departamentos, o noveles, veteranos, eméritos y/o jubilados, o institucionalmente reconocidos por su calidad docente (o mal evaluados, expedientados y/o expulsados o dimisionarios).
- b) Cargos unipersonales y equipos de gestión: rectores, vicerrectores, decanos, vicedecanos, directores y secretarios de departamento, jefes de unidad o de área, y los respectivos equipos, entrantes y salientes.
- c) Institutos, centros, unidades, comisiones para promover, velar, evaluar la calidad de la docencia en cada universidad.
- d) Expertos en enseñanza universitaria: asesores, formadores, investigadores, asociaciones, autores que han profundizado en la temática.
- e) Estudiantes: de primeros o últimos cursos, de grado o postgrado, recién licenciados de Erasmus o antiguos alumnos (*alumni*), con vinculación contractual (técnicos de apoyo, becarios, auxiliares de

curso, postdoctorados, etc.) y representativos de distintos estudios, facultades y departamentos.

- f) Centros de prácticas y profesionales: centros, servicios, empresas de prácticas y los tutores asignados, nacionales y extranjeros, y voluntarios y remunerados a corto, medio y largo plazo, etc.
- g) Empleadores: sectores y tipologías de empresa; iniciativa, titularidad y financiación pública o privada; empresas familiares, de ámbito local, nacionales o multinacionales; empresas originadas en la Universidad, tipo *spin-off*, etc.
- h) Distintos usuarios de servicios universitarios y de la sociedad en general.

Entre las investigaciones existentes, hemos seleccionado tres atendiendo a su impacto, actualidad y a que emplean una metodología semejante que facilita su comparación. En la tabla 2 se presentan las principales características de estos tres proyectos de investigación.

La primera y más conocida es el proyecto Tuning, que aparece en 1999 con la finalidad de establecer titulaciones universitarias comparables entre los distintos países de la Unión Europea, siguiendo la consigna de crear un Espacio Europeo de Educación Superior. Posteriormente, se unen al proyecto otros países de Europa del Este y Latinoamérica, y la expectativa es que vaya extendiéndose al resto de continentes. Por lo tanto, su impacto tiene una dimensión mundial.

Su mayor logro ha consistido en establecer cierto consenso entre los países de la Unión Europea sobre cuáles deben ser las competencias más relevantes de la mayor parte de carreras y titulaciones universita-

Tabla 2. Comparación de tres investigaciones sobre competencias docentes universitarias

Proyecto	Extensión del proyecto	Diversidad de la muestra	Uniformidad del procedimiento	Naturaleza de las preguntas
Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2008; Villa y Poblete, 2008)	Mundial	Graduados, académicos, estudiantes, empleadores expertos	Diferencias en la aplicación de los distintos países y universidades	Importancia de las competencias prefijadas para la profesión y el nivel en que se enseñó en la Universidad. Puede añadir otras competencias.
Proyecto GFD (Torra <i>et al.</i> , 2011)	Regional	Académicos, expertos	Uniforme	—
Proyecto EPIC (Badia, Monereo y Meneses, 2011)	Sectorial	Académicos, expertos, profesionales	Uniforme	Frecuencia de los IC prefijados, tipo de resolución, nivel de emocionalidad. Añadir nuevos IC.

rias. La metodología seguida en Tuning no ha sido homogénea, pues cada país, y en muchos casos cada universidad, ha tenido libertad para determinar a qué colectivos consultaba y de qué modo confeccionaba un primer borrador de lista de competencias, que después se debatía y consensuaba en diferentes reuniones de expertos.

En la encuesta que debía aplicarse en el interior de cada universidad, a partir de un listado de competencias predeterminado, se pedía a cada participante que indicase, primero, la importancia de esa competencia para ejercer la profesión y hasta qué punto esa competencia se enseñaba en la Universidad. Luego el encuestado podía añadir nuevas competencias; al final, se le pedía que seleccionase y colocase, por orden de importancia, las cinco competencias más relevantes.

En este proyecto se distingue entre unas competencias genéricas, que tienen carácter transversal y no están asociadas a ninguna disciplina específica, y otras específicas, vinculadas a áreas singulares. Las primeras se dividen a su vez en instrumentales, que suponen un apoyo para el resto (por ejemplo, conocimientos de una lengua extranjera, de informática, de toma de decisiones o de resolución de problemas); personales, relativas a recursos propios y de relación con los demás (trabajo en equipo, habilidades interpersonales, razonamiento crítico o compromiso ético), y sistémicas, que establecen interacciones y potencian el desarrollo y transferencia del resto de competencias (por ejemplo, aprender a aprender, liderazgo o creatividad).

Una de las principales críticas a Tuning es que, desde la perspectiva de la investigación en aprendizaje situado, no existen competencias libres de contextos específicos, lo que incluye los contenidos. ¿O es que resulta posible saber tomar decisiones, resolver problemas, razonar críticamente o liderar algún proyecto sin tener en cuenta contenidos y contextos? Si fuese así, no podríamos hablar de competencia o de alguien competente, sino de algoritmos rutinizados o, en el mejor de los casos, de heurísticos muy generales, y de personas eficaces frente a problemas puntuales y repetitivos. Por otra parte, la propuesta tiene el peligro de conducir a una formación atomizada. Formar a un profesor competente supondría enseñarle, por una parte, las competencias específicas propias de su especialidad, y por otra, de manera aislada, competencias generales, a la espera de que se produjese una integración bastante milagrosa. La investigación psicoeducativa parece desmentir que, si la formación no se produce desde el principio de forma articulada, esa integración tiene lugar de manera espontánea. Por otra par-

te, sigue sin estar muy claro el sentido de estas competencias, el «para qué». La respuesta que podrían darnos sus autores sería: «para enseñar mejor», pero, como apuntábamos al inicio de este capítulo, resulta imprescindible definir previamente qué se entiende por enseñar mejor, o sea, qué características han de tener los aprendizajes que se generen en los alumnos.

Uno de los estudios más recientes y, a nuestro modo de entender, más completos, ha sido el realizado por Grup Interuniversitari de Formació Docent (GIFD) (Torra *et al.*, 2012), formado por entidades de ocho universidades catalanas responsables de la formación inicial (novelas) y permanente (seniors) del profesorado universitario. Su finalidad ha consistido en identificar las principales competencias docentes que debería certificar todo profesor universitario. Este proceso se realizó a partir de una fase inicial basada en la reflexión y discusión de 64 expertos, ocho por cada una de las ocho universidades participantes, realizadas a través de distintos *focus group*. Tras esa identificación previa, que dio lugar a un primer conjunto de macrocompetencias, se elaboró una encuesta que se pasó al profesorado de esas ocho universidades, obteniendo 2.029 respuestas válidas. En la encuesta se pedía a los participantes que ordenasen las competencias por orden de importancia y que, si lo creían necesario, añadiesen otras nuevas competencias al seno de cada macrocompetencia.

Las macrocompetencias identificadas fueron las seis siguientes, por orden de preferencia (asignada según las respuestas de los encuestados):

1. Competencia comunicativa. Incluye aspectos como explicar con claridad y convicción, facilitar la comprensión de los contenidos mediante estrategias discursivas, ajustarse al auditorio o favorecer que los estudiantes puedan expresarse libremente, escuchando y respetando sus opiniones.
2. Competencia interpersonal. Integra cuestiones relativas a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico, promover la motivación hacia la materia, asumir un compromiso ético con la formación y la profesión o crear un clima de empatía, tolerancia y respeto.
3. Competencia metodológica. Se refiere a asuntos como establecer coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados para la enseñanza y la evaluación, emplear procedimientos que fomenten la participación en clase, enfatizar las actividades prácticas que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y las habilidades

y competencias profesionales o ajustar los métodos de enseñanza y evaluación a las características de los alumnos, proporcionando retroalimentación continua para que estos sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje.

4. Competencia de planificación y gestión de la docencia. Agrupa aspectos como seleccionar contenidos de las asignaturas de acuerdo con su relevancia en el seno de la titulación y respecto a la profesión a la que conducirá en un futuro, diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o detectar puntos débiles en la propia docencia con el fin de introducir mejoras.
5. Competencia de innovación. Comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia, o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente.
6. Competencia de trabajo en equipo. Está constituida por subcompetencias, como cumplir los objetivos fijados por el equipo docente, favorecer la dinámica de trabajo del equipo y su adaptación a situaciones cambiantes o gestionar equipos docentes, distribuyendo funciones y potenciando su eficacia y eficiencia.

El estudio señala, asimismo, que las tres primeras macrocompetencias contienen el 74% de las competencias consideradas por los encuestados como las más importantes para ser un buen docente universitario.

En un estudio posterior (Monereo y Domínguez, 2014), intentamos validar estos datos a través de una entrevista en profundidad realizada a veinte profesores de una de las universidades participantes en el estudio de Torra y colaboradores elegidos por tratarse de profesores competentes, por cuanto puntuaban en el máximo en los indicadores empleados por la institución para calibrar la excelencia docente (entre otros, proyectos de innovación docente competitivos obtenidos, tramos de docencia logrados, reconocimientos públicos y premios conseguidos, etc.).

Para estos veinte profesores excepcionales pudimos corroborar que, en efecto, las competencias comunicativas y metodológicas estarían en primer lugar, y las relativas al trabajo en equipo, en última posición. Por consiguiente se reafirmaba y validaba una de las conclusiones más

importantes del estudio de Torra *et al.* (2012). Sin embargo, al profundizar y tratar de entender mejor el significado que los docentes otorgan a esas competencias, detectamos varios elementos de tensión con los supuestos del modelo teórico del estudio anterior referidos a la definición de cada competencia. Nos gustaría subrayar cuatro de estas tensiones por su profundo calado:

1. Trabajo en equipo *vs.* trabajo en solitario. El trabajo en equipo se asocia sobre todo a la función de gestión, bastante a la investigación y menos a la docencia. En realidad, nuestros docentes más competentes piensan que la docencia es un trabajo básicamente solitario, aunque pueda recibir apoyos esporádicos de otras personas.
2. Ayudar al alumno *vs.* considerar al alumno como copartícipe de su aprendizaje. También hemos señalado que los profesores estudiados mantienen una teoría interpretativa y centrada en facilitar el aprendizaje a los alumnos, por encima de una teoría directa o una teoría constructiva. Se trata de un cierto «academicismo ilustrado»: todo por el alumno, pero sin el alumno. El hecho de conservar una alta dosis de objetivismo (los contenidos como verdades indiscutibles) y de situar al alumno como un participante «actuante» —en el sentido de que participa en las actividades previstas, pero no «protagónico», por cuanto no puede cambiar prácticamente nada de lo programado— deja muy poco espacio para la construcción personal, el debate y la creatividad; pilares del pensamiento crítico.
3. Comunicarse y relacionarse unidireccionalmente *vs.* negociar sentidos y significados. Íntimamente vinculado al punto anterior, está la consideración de las competencias comunicativas e interpersonales, no tanto para favorecer el diálogo bidireccional, sino para garantizar la perfecta comprensión del mensaje (de nuevo la verdad revelada) del docente. Por eso el docente debe ser claro, ameno, motivador, empático y respetuoso para que su mensaje no introduzca «ruidos», ambigüedades, ni encuentre oposición en la mente de los que escuchan. Se defiende una forma de «exposición participativa», en la que esta parece restringirse a la resolución de dudas y aclaraciones.
4. Ajustarse al tamaño y conocimientos del grupo *vs.* ajustarse al contexto. Los profesores hablan de no caer en rutinas, de innovar, y en parte se quejan de las resistencias al cambio de los alumnos; sin embargo, el mayor o menor tamaño del grupo y su pertenencia

a estudios de grado o de postgrado es lo que fundamentalmente gobierna sus decisiones; eso suele suponer impartir conocimientos más básicos o avanzados sobre la materia. Otros factores relativos a la diversidad del alumnado (competencias de los alumnos, preferencias para trabajar individualmente o en grupo, interés por la materia, predilección por determinados formatos de evaluación, tiempo de estudio fuera del aula, acceso a recursos, etc.), a los objetivos perseguidos (más conceptuales o procedimentales), a las características espaciotemporales de la asignatura (duración de las sesiones, frecuencia, disposición en el horario, espacio y mobiliario en el aula, etc.), a su complejidad y novedad, entre otras muchas condiciones, no parecen ser objeto de decisión y ajuste.

Así, cuando preguntamos a los profesores cuáles son las competencias que deberían caracterizar a un profesor competente o cuando entrevistamos a profesores formal e institucionalmente definidos como competentes, encontramos resultados convergentes que, de hecho, refuerzan el *statu quo* de estos últimos, convirtiéndolos en un modelo a seguir. Sin embargo, cuando profundizamos en el análisis y comprobamos qué significa para ellos cada competencia y subcompetencia, observamos que esos significados no se corresponden con los que defiende la literatura y el modelo teórico de partida. Las cuatro tensiones que hemos tratado de sacar a la luz son un claro ejemplo de esa paradoja.

Tratando de resumir esas distintas aportaciones, y sin pretender pontificar sobre un asunto tan lábil y complejo como el de encuadrar el significado de la noción «competencia», pensamos que la aplicación de los dos ejes que aparecen en la tabla 3 puede resultar bastante clarificadora. Por una parte, las competencias pueden entenderse como una suma de factores de carácter personal e individual; un conjunto de ingredientes de distinta naturaleza y extensión, cuya combinación produciría uno u otro perfil competencial. El supuesto de partida es que los alumnos poseen «potencialidades» que les permitirán desarrollarse profesionalmente en el futuro, superando los obstáculos que se le planteen. Existe además una versión que admite que esos recursos pueden ser compartidos y distribuidos con otras personas que, por ejemplo, forman un mismo equipo de trabajo. Sin embargo, la suma de esos factores no sabemos hasta qué punto garantiza la calidad del producto, dado que no tiene una meta clara y debe servir para cualquier tipo de vicisitud bajo cualquier tipo de circunstancias.

Tabla 3. Una aproximación al concepto de competencia

Recursos	Competencia para poseer potencialidades	Competencia para resolver problemas
Personales	Competencias personales integradas	Problemas con la sociedad que tratan de abordarse con recursos personales
Compartidos	Competencias compartidas y distribuidas	Problemas de la sociedad que tratan de abordarse con recursos compartidos

Muy distinta es la consideración de las competencias que se basan en los problemas específicos que cabe resolver. Desde esta óptica la formación en competencias no se entiende como suma de potencialidades, sino como paquetes de conocimientos y estrategias orientadas a anticipar y/o solventar problemas bastante bien delimitados. En este caso, la cuestión no es qué conjunto de competencias debe adquirir y poseer un docente para estar preparado lo mejor posible para su vida profesional, sino cuáles son los principales problemas con que se encuentra o con que se encontrará en su práctica cotidiana y qué competencias debe dominar para hacerles frente. Puede parecer un tema de matiz, pero no lo es. En el primer caso se parte de la necesidad de inventariar y enseñar competencias inespecíficas para posibles problemas también inespecíficos, confiando en la capacidad de transferencia del alumnado. En el segundo, se parte del propósito de identificar problemas profesionales que están apareciendo aquí y ahora, o lo harán en breve, para decidir qué competencias introducir y cuáles no y acotar el qué, el cuándo y el cómo de su enseñanza a los contextos en que aparecen esos problemas.

Seguidamente trataremos de profundizar en esta segunda perspectiva.

La competencia docente como resolución de los problemas profesionales auténticos

Un problema auténtico sería un tipo de problema caracterizado por ser realista, relevante, constructivo y socializante. Realista por cuanto emula de forma fidedigna las condiciones, requisitos y exigencias con que ese problema aparece con mayor frecuencia en la práctica profesional. Relevante en el sentido de que el ser capaz de gestionar ese problema empodera al alumno y otorga gran funcionalidad a sus conocimientos, lo que a su vez repercute positivamente en su motivación y autocon-

cepto. Constructivo puesto que un problema, en oposición a un simple ejercicio, exige pararse a pensar y construir una respuesta, lo que a su vez supone iniciar un proceso de planificación, regulación y evaluación en el que pueden irse mostrando evidencias de la progresión de la respuesta; finalmente, socializante porque se trata de una situación enmarcada en una práctica socioprofesional y, si es así, incorpora todos los elementos de esa comunidad de práctica: un vocabulario específico, un tipo de interacciones, unos instrumentos y artefactos singulares, una distribución característica de roles, etc., etc.

Por otro lado, entre los distintos tipos de problemas auténticos que podemos encontrar, resulta útil establecer un continuo según su mayor o menor frecuencia y actualidad. De ese modo, en un extremo tendríamos problemas frecuentes y cuya presencia no ha decrecido, y otros infrecuentes, pero que están ganando progresivamente actualidad y no resulta difícil prever que su presencia vaya en aumento. A los primeros podríamos denominarlos problemas prototípicos, y deberían formar parte central de una formación, puesto que su probabilidad de ocurrencia sería máxima. A los segundos podríamos llamarlos problemas emergentes, y sería labor del formador decidir cuáles incluir o no en una formación. En la adecuada combinación de ambos tipos de problemas se hallará la clave de una formación útil y motivante. Centrarla solo en problemas prototípicos correría el riesgo de miopía académica, de situarse únicamente en lo conocido y no ofrecer recursos para afrontar los conflictos más nuevos e inciertos. Lo contrario sería ubicarse en lo especulativo y obviar lo que puede ser más cotidiano y apremiante.

En síntesis, diríamos que un docente universitario competente sería aquel capaz de resolver con éxito problemas auténticos prototípicos en su quehacer docente y problemas emergentes que empiezan a despuntar en su desempeño profesional. Entonces, ¿cuáles son esos problemas?; ¿cuáles son los problemas que más preocupan a los docentes universitarios?

A partir de la aplicación repetida de un cuestionario a docentes de enseñanza secundaria y docentes universitarios de diferentes países de Europa y Latinoamérica, la «Encuesta para el profesorado sobre incidentes críticos» (EPIC) (ver al respecto el capítulo 4 de este libro), podemos establecer algunas regularidades respecto a los problemas que preocupan más a uno y otro colectivo. En la tabla 4 se exponen los siete principales problemas identificados.

Tabla 4. Principales problemas que preocupan al profesorado de enseñanza secundaria y universitaria

	Secundaria	Universidad
Normas	1. Disciplina	4. Plagio
Motivación	2. Sentido	2. Sentido
Contenidos	3. Comprensión-claridad	3. Selección
Evaluación	4. Competencias	1. Revisión de exámenes
Métodos	5. TIC	6. Participación
Conflictos	6. Acoso	7. Denuncias
Organización	7. Espacio	5. Tiempo

Como puede observarse, mientras en la enseñanza secundaria parece que la principal preocupación de los profesores se circunscribe a los problemas derivados del incumplimiento de las normas de disciplina, en la Universidad el tema estrella es la evaluación y sus distintos procesos. Un momento que aparece como especialmente crítico es la situación de revisión de los exámenes con el alumnado y los conflictos que esta genera. Por el contrario, en el ámbito universitario los problemas de disciplina, sin ser menores, ocupan la cuarta posición y se enfocan mayoritariamente a las prácticas de copia y plagio de trabajos y pruebas.

Estos resultados parecen bastante lógicos, habida cuenta de que, en la Universidad, los estudiantes han optado voluntariamente por esos estudios, han pasado por distintos filtros y la asistencia a clase y el control sobre su persona es mucho más laxa; en cambio, en Secundaria, buena parte de la etapa es obligatoria, existe un fuerte control de la asistencia y participación por parte de profesores y padres, y el interés de los alumnos es mucho menor. Por contra, en el tema de la evaluación, los alumnos de Secundaria tienen menos mecanismos de defensa y menos conocimientos que les permitan discutir los criterios y el nivel de exigencia de las pruebas; pero en la Universidad, los estudiantes tienen mayores recursos, personales e institucionales, para oponerse a una valoración de su rendimiento que consideren injusta o inadecuada.


Sin embargo, y al margen de disciplina y evaluación, el resto de temáticas generadoras de problemas resultan bastante paralelas en la importancia que les otorgan unos y otros docentes. El sentido de lo que se enseña es el segundo detonador de problemas, y los contenidos, el tercero –aunque en la Universidad, lógicamente, preocupa más la selección de los mismos; mientras que en Secundaria se enfatiza la claridad y la posible incomprensión de lo explicado.

A partir de lo que hemos comentado en este apartado, si un profesor es competente cuando puede afrontar con éxito estos siete grupos de problemas que acabamos de destacar, la formación debería centrarse en proponer el análisis de situaciones relativas a esos problemas lo más auténticas posible. Los siguientes tres casos (figura 6) podrían ejemplificar este tipo de situaciones-problema que respetan algunos criterios de autenticidad y también el tipo de análisis que podríamos hacer de los mismos en un taller de formación para profesores universitarios.


Figura 6. Análisis de un problema auténtico a partir de tres casos de docencia

1


Bueno, ya tengo aquí mis apuntes de la materia. Vamos a ver si los alumnos de este año se enteran más que los del año pasado. ¡Cada vez vienen peor preparados!




Lo que pensaba, cada año peor... Estos no saben ni entienden nada, y además no parece importarles. Bueno, ya se enterarán cuando vean las notas...



Profesor, queremos decirle que va usted muy deprisa explicando, Hay mucha materia e ideas abstractas y no podemos seguirle



He pensado en sus quejas y las encuentro fuera de lugar. Esto no es Educación Básica, están en Media y no pienso bajar el "nivel". Así que, ustedes mismos...



Concepción enseñanza-aprendizaje	Transmisión-recepción
Estrategia de enseñanza	Reproducción
Sentimientos	Expectativas bajas Atribución externa Actitud defensiva y de control a través de la autoridad

2

Bufff... Mi primer día y "solo ante el peligro". Voy a poner a prueba lo que aprendí en la facultad. Aprendizaje cooperativo. ¡Seguro que les gustará trabajar en equipo!



Este primer mes ha sido un poco frustrante, no saben trabajar en grupo, vamos lentos y no parecen estar especialmente motivados...



Avanzamos muy poca materia de este modo. Además, en algunos equipos solo trabajan unos pocos...



Bueno, como parece que prefieren trabajar al estilo tradicional, el examen se basará en los apuntes que a partir de ahora daré en clase...




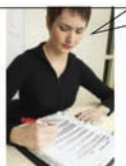


Concepción enseñanza-aprendizaje	Innovación (ingenua)- motivación (ingenua)
Estrategia de enseñanza	Método descontextualizado
Sentimientos	Expectativas altas — bajas Atribución externa Actitud de cambio y aprendizaje «negativo»

3 A ver con qué me encuentro este año... Empezaré con una evaluación previa a partir de un problema cotidiano. ¡Espero motivarles y de paso valorar sus conocimientos!

No sé si los problemas que escogí son adecuados, no están acostumbrados a trabajar de ese modo, y aunque se implican, son poco eficaces y les falta tiempo...

Mire, nos hemos reunido y pensamos que este sistema de resolver problemas nos da demasiado trabajo, ¡y tenemos más asignaturas!

Bien, pensando en lo que me dijeron, creo que una solución sería que los problemas que resuelven les sirvan para dos asignaturas. He hablado con el profesor de Sociales y está de acuerdo. Yo evaluaré una parte del problema y él, la otra. ¿Qué les parece?

Concepción enseñanza-aprendizaje	Construcción-Sentido
Estrategia de enseñanza	Enseñanza auténtica. Interdisciplinariedad
Sentimientos	Expectativas altas Atribución interna/externa Actitud de cambio y aprendizaje «positivo»

Como podemos observar en las fichas de análisis propuestas, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las estrategias empleadas y los sentimientos que se desencadenan nos parecen dimensiones fundamentales para propiciar una toma de conciencia sobre lo que un profesor piensa y hace cuando actúa frente a un problema específico; dicho de otro modo, sobre las competencias que pone en juego. Cambiar esas competencias constituye un primer paso para un objetivo mucho más ambicioso y profundo: cambiar la identidad profesional docente.

La construcción de una identidad docente competente

En España, por ejemplo, según una investigación efectuada en 2006 en 57 universidades (González Sanmamed, 2006), la formación se ha dirigido mayoritariamente a enseñar al profesorado a cumplimentar las exigencias burocráticas del proceso de convergencia europea. Es decir, los planes docentes y la formación, propiamente dicha, se han mantenido en un segundo plano y en formatos tradicionales (conferencias, cursos y talleres impartidos por expertos).

Esta escasa preocupación por promover las competencias docentes de los profesores universitarios contrasta, sin embargo, con la importancia creciente que se concede a su productividad en el campo de la investigación y posiblemente explica que la docencia se considere una actividad subsidiaria (Cano y Revuelta, 1999; Portilla, 2002).

Frente a esta situación tan anómala, algunas voces han defendido que la formación de los profesores universitarios debería ser más estructural e integral para producir cambios profundos y sostenibles; una formación que impacte sobre la propia identidad docente del profesor universitario (McAlpine y Akerlind, 2010; Settlage, Sutherland, Smith y Ceglie, 2009).

En todo caso existe bastante consenso (Lansky, 2005; Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010) en considerar tres dimensiones que determinarían un cambio en esas distintas posiciones que configuran lo que denominamos identidad docente, en un momento y contexto específicos:

- a) Cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar. Aquí se agrupan el conjunto de creencias, concepciones y teorías, explícitas e implícitas, que tiene el docente sobre cuál es su función profesional y qué, cómo y cuándo deben enseñarse y evaluarse unos determinados contenidos, y más específicamente los correspondientes a su disciplina.

Con respecto al rol, sería deseable fortalecer desde la formación la función propiamente docente, frente al resto de roles que se atribuyen al profesor universitario (especialista, tutor, investigador, profesional, gestor). En especial, frente al rol de investigador, que tradicionalmente ha prevalecido sobre el rol de docente (De la Cruz, Pozo, Huarte, Scheuer, 2006). En cuanto a las concepciones, debería apostarse por una enseñanza centrada en el alumno y en su aprendizaje más que en los contenidos y su transmisión (Kember, 1997).

En los tres casos presentados en la figura 6, vemos que el primer profesor sostiene una concepción «tradicional» de lo que significa enseñar, aprender y evaluar, según la cual enseñar se asocia a transmitir información de forma unidireccional, aprender a recibir esa información de manera pasiva, donde la mente es una especie de receptáculo que se va llenando con la información vertida y, consecuentemente, la evaluación consiste en devolver de nuevo exactamente aquello que se volcó, sin desparramarse y sin dejar ni una gota. En cuanto al segundo profesor, lo que expresa es una visión de la innovación y la motivación ingenua por cuanto cree que por el simple hecho de introducir un sistema de enseñanza-aprendizaje en grupos, donde los alumnos distribuirán el esfuerzo y compartirán la información, se producirá un cambio radical en su forma de aprender. El tercer caso es radicalmente opuesto, dado que la profesora parte de la necesidad de conectar los conocimientos previos de sus alumnos con la nueva información y espera que ello se produzca gracias a la resolución de problemas auténticos que den sentido a lo que están aprendiendo.

- b) Cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de IC. En este apartado se incluirían tanto las distintas modalidades de enseñanza y evaluación, centradas en los contenidos objeto de aprendizaje, como en las formas de gestión de las contingencias, y en especial de los IC, que también inciden finalmente en la extensión y calidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Con respecto al primer grupo, las metodologías de enseñanza y evaluación pueden variar según otorguen al alumno un rol más activo o pasivo, se centren más en el proceso o en el producto, o estén más orientadas a lo académico o a problemas más funcionales y auténticos. Con respecto a la gestión de contingencias, autores como Martín, Jiménez y Fernández-Abascal (2000), se refieren a estrategias de evitación (negación del problema, considerarlo transitorio o simplemente irresoluble), reactivas (agresivas, irónicas, de huida) y reflexivas, que suponen una decisión intencional basándose en un análisis consciente de la situación.

Tomando nuevamente nuestros ejemplos de la figura 6, mientras para el primer profesor la «estrategia»¹⁵ consiste llanamente en es-

15. Seguramente sería más apropiado decir «procedimiento», porque no parece que este profesor haga un uso estratégico, es decir, consciente e intencional, del sistema de reproducción que impone.

tablecer un sistema de reproducción de los contenidos, el segundo docente trata de emplear una estrategia de aprendizaje cooperativo, aunque de manera insuficientemente meditada, mal preparada y muy poco contextualizada. Por el contrario, la docente número tres organiza los contenidos teniendo en cuenta la resolución de problemas reales, basados en la vida cotidiana o en el entorno profesional, promoviendo la integración de distintos tipos de contenidos pertenecientes a diferentes disciplinas.

- c) Cambios en las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. En términos generales, los profesores pueden vivir su práctica docente como satisfactoria y positiva o, contrariamente, como insatisfactoria y negativa. Estas tendencias afectivas actúan «a modo de lentes», en palabras de Schutz, Aultman, y Williams-Johnson (2009), a través de las cuales los profesores interpretan sus experiencias emocionales cuando desarrollan sus tareas docentes.

Volviendo a los tres casos de la figura 6, comprobamos que las actuaciones del primer docente están regidas por conservar su *statu quo* y su autoridad frente a la clase; y sus actitudes y sentimientos se basan en mantener la distancia afectiva con los alumnos, atribuyéndoles todos los males para explicar por qué no aprenden de la manera debida. En el caso de nuestro segundo profesor, la actitud y el sentimiento de partida son realmente positivos; está convencido de que sus alumnos, a pesar de no haber trabajado nunca de forma cooperativa, estarán deseando hacerlo y entenderán a la primera los inmensos beneficios de este tipo de actividad. Como en el primer caso, el fracaso en la aplicación del método se atribuye solo a los alumnos y en ningún momento se efectúa alguna autocritica sobre el modo en que se ha organizado, explicado y supervisado la nueva metodología, ni se realiza ningún intento de revisión y cambio de la misma. Fruto de sus sentimientos de frustración, el profesor termina por rechazar totalmente la innovación y abanderar una posición reaccionaria de defensa de lo que denomina «el estilo tradicional». Y de nuevo, el tercer caso refleja un proceso muy distinto. También su propuesta de innovación encuentra obstáculos y resistencias, sin embargo, no atribuye esas dificultades solo a sus alumnos, sino que analiza su parte de responsabilidad e introduce cambios en la propuesta que la mejoren y, además, producen efectos colaterales, académicamente interesantes (colaboración con otro profesor e integración de otra materia).

Entendemos que los cambios en estas dimensiones constituyen indicadores genuinos del cambio en la identidad docente, o sea, de construcción de nuevas posiciones del yo, y forman parte de las categorías que hemos empleado en nuestra investigación para valorar el efecto del sistema de formación del profesorado que proponemos. Asimismo, hemos introducido un segundo grupo de categorías para detectar en que extensión tiene lugar ese cambio, a partir de una adaptación de las empleadas por Weise (2011) en una investigación sobre el cambio de identidad en contextos de alta diversidad sociocultural.

Por una parte, distintos trabajos han subrayado la dificultad de modificar las concepciones epistemológicas e instruccionales que detentan los profesores universitarios (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006). Otros estudios han incidido en el coste emocional que supone ese cambio al exponer al docente a situaciones de vulnerabilidad, inseguridad y/o conflicto con sus compañeros (Darby, 2008; Lansky, 2005). Un tercer conjunto de trabajos han denunciado la falta de mecanismos de socialización y promoción profesional en las instituciones (Kelchtermans, 2005; Van Veen, 2008).

Con el fin de vencer esos obstáculos, resistencias y carencias, muchas universidades europeas, impelidas por el proceso de convergencia (ver al respecto el capítulo que clausura este libro), han creado instancias específicas para la formación inicial y continua, sin embargo los resultados no han sido los esperados. La mayoría de modalidades formativas se han basado en la adquisición de conceptos psicopedagógicos y/o en la realización de prácticas supervisadas (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010) poco contextualizadas y muy poco centradas en el manejo de las contingencias que se producen en el aula, cuando es precisamente este aspecto lo que realmente preocupa a los profesores (Sutherland, Scanlon y Sperring, 2005).

Necesitamos alternativas a la formación tradicional para construir una identidad docente competente. Una identidad estratégica, formada por distintas posiciones del yo, con concepciones, estrategias y sentimientos versátiles y autorregulados. Los capítulos de la segunda parte de esta obra pretenden ser una propuesta alternativa fundamentada en estas características.

Referencias

- Badía, A.; Monereo, C.; Meneses, J. (2011). «El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza». En: J. M. Román; M. A. Carbonero; J. D. Valdivieso. *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (págs. 5647-5661). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Bajtin, M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Cano, R.; Revuelta, C. (1999). «La formación permanente del profesorado universitario». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1): 55-62. Disponible en: www.uva.es/alop/publica/velop/99-v2n1.htm.
- Cochran-Smith, M.; Cannady, M., McEachern, K.; Mitchell, K.; Piazza, P., Power, C.; Ryan, A. (2012). «Teachers' Education and Outcomes: Mapping the Research Terrain». *Teachers College Record*, 114: 1-49.
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coll, C.; Monereo, C. (2008). «Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades». En: C. Coll; C. Monereo (eds.). *Psicología de la educación virtual* (págs. 19-53). Madrid: Morata.
- Cox, M. (2001). «Faculty learning communities: Change agents for transforming institutions into learning organizations». En: D. Lieberman; C. Wehlburg (eds.). *To Improve the Academy* (págs. 69-93). Bolton, MA: Anker Publishing.
- Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (2005). «Preface». En: L. Darling-Hammond; J. Bransford (eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Ketele, J. M. (2003). «La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras». *Revista de Educación*, 331: 143-169.
- De la Cruz, M.; Pozo, J.; Huarte, M.; Scheuer, N. (2006). «Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores». En: J. Pozo (coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos* (págs. 359-371). Barcelona: Graó.
- Devlin, M. (2008). «Research challenges inherent in determining improvement in university teaching». *Issues in Educational Research*, 18 (1). Recuperado el 10 de abril de 2013: <http://www.iier.org.au/iier18/devlin.pdf>
- Eraut, M. (2004). «Informal Learning in the workplace». *Studies in Continuing Education*, 26 (2): 247-273.

- Furlong, J.; Cochran-Smith, M.; Brennan, M. (eds.) (2009). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. Londres: Routledge Taylor & Francis.
- Gibbs, G.; Coffey, M. (2004). «The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students». *Active Learning in Higher Education*, 5 (1): 87-100.
- GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2010-0099)*. Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- González Sanmamed, M. (2006). *EEES: Perspectiva do alumnado das Universidades Galegas*. Santiago de Compostela: ACSUG. Disponible en: <http://www.acsug.es/sites/default/files/Perspectiva.pdf>.
- González, J.; Wagenaar, R. (eds.) (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities. Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kember. D. (1997). «A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching». *Learning and Instruction*, 1: 255-285.
- Lansky, S. (2005). «A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform». *Teaching and Teacher Education*, 21: 899-916.
- Llovet, J (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- McAlpine, L. y Gerlese S. Akerlind, G.S. (2010) *Becoming an academic: international perspective*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- McAlpine, L.; Paulson, J.; Gonsalves, A.; Jazvac-Martek, M. (2012). «'Untold' doctoral stories in the social sciences: Can we move beyond cultural narratives of neglect?». *Higher Education Research and Development*, 31 (4): 511-523.
- Monereo, C. (2013). «La Investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3).
- Monereo, C.; Domínguez, C. (2014). «La identidad docente de los profesores universitarios competentes». *Educación Siglo XXI* (aceptado, en prensa).
- Monereo, C.; Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.; Panadero, E.; Scardezini, R. (2013). «SharEEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente». *Cadernos de Educação*, 42. Recuperado el 10 de abril de 2013: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2148>

- Monereo, C.; Sánchez-Busqués, S.; Suñé, N. (2012). «La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1). Recuperado el 10 de abril de 2013: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- Oakes, J.; Renée, M.; Rogers, J.; Lipton, M. (2008). «Research and Community Organizing as Tools for Democratizing Educational Policymaking». En: C. Sugrue. *The Future of Educational Change: International Perspectives* (págs. 136-154). Abingdon: Routledge.
- Peña, J. V. (2003). «Desarrollo profesional del docente universitario». En: *Monografías Virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: universidad, profesorado y ciudadanía*, 3. Recuperado el 12 de marzo de 2013: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Portilla, A. B. (2002). *La formación del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral no publicada. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1>.
- Settlage, J.; Sutherland, S.; Smith, L.; Ceglie, R. (2009). «Constructing a doubt-free teaching self: self efficacy, teacher identity and science instruction within diverse settings». *Journal of Research in Science Teaching*, 1 (46): 102-125.
- Shulman, L. S. (1993). «Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude». *Change*, 25 (6): 6-7.
- Stes, A.; Min-Leliveld, M.; Gijbels, D.; Van Petegem, P. (2010). «The impact of instructional development in Higher Education. The state of the art of the research». *Educational Research Review*, 5: 25-49.
- Strathern, M. (ed.) (2000). *Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres: Routledge.
- Tenant, M.; McMullen, C.; Kaczynski, D. (2010). *Teaching, Learning and research in Higher Education: A critical Approach*. Nueva York: Routledge.
- Torra, I. et al. (2012). «Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario». *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2): 21-56. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu> (consultado el 8 de octubre, 2012)
- Villa, A.; Poblete, M. (eds.) (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Deusto: Deusto Open Books.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

3. EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

— Antoni BADIA
[Universitat Oberta de Catalunya]

Introducción

Se cree que fue el filósofo francés Jean Jacques Rousseau quien sentenció: «Si la razón hace al hombre, el sentimiento lo conduce». También se supone que fue el escritor americano Carl Buechner quien afirmó: «Se les puede olvidar lo que dijiste, pero nunca olvidarán cómo los hiciste sentir». Si nadie pone en duda que las emociones son un aspecto esencial de las vidas de los seres humanos, ¿cómo se explica que sepamos tan poco acerca de los afectos en ámbitos específicos del conocimiento, como por ejemplo, en el campo educativo?

Necesitamos interesarnos por la emoción en la educación y la enseñanza por tres razones (Nias, 1996). En primer lugar, las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores, puesto que son originadas por la interacción educativa con sus estudiantes, también por las relaciones con sus colegas, los directivos de sus centros educativos, los padres, los inspectores, o los responsables de las políticas educativas o universitarias que afectan a aspectos de su propia docencia.

En segundo lugar, puesto que las emociones son inseparables y están íntimamente relacionadas con la cognición del profesor, difícilmente se podrá ayudar a este a cambiar su docencia sin enfrentarse a las reacciones emocionales derivadas de sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza.

Y por último, las emociones del profesor tampoco pueden estudiarse de forma aislada de las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido. Por lo tanto, sus emociones sobre la docencia deben ser consideradas indicadores adecuados que aportarán información sobre las posibles tensiones entre las características individuales del profesor

(valores, conocimientos, creencias o actitudes, entre otros) y las influencias culturales y sociales sobre la enseñanza en un momento histórico o un periodo temporal determinado.

Esta contribución tiene como finalidad revisar las aportaciones académicas más relevantes sobre la dimensión afectiva de la docencia y la formación docente, fundamentalmente desde el punto de vista de la psicología de la educación. Tal revisión nos debería permitir dibujar un panorama bastante completo de esta cuestión educativa y plantear algunas reflexiones sobre posibles líneas de investigación futuras.

La selección de las contribuciones citadas se ha realizado usando los buscadores académicos típicos de Internet (como «Google académico») y las bases de datos más relevantes en el ámbito académico («EBSCO» o «Elsevier»), introduciendo las palabras clave comunes en este campo de estudio (*teacher, teaching, emotion, feeling, affect...*) y seleccionando las contribuciones que se hayan realizado en revistas de impacto académico (las reconocidas en «Web of Knowledge»). También hemos identificado y seleccionado aquellas contribuciones más relevantes que, aunque tengan un carácter más divulgativo, hayan sistematizado el conocimiento existente sobre la temática. La mayoría de conocimiento académico disponible proviene de textos en revistas y libros de divulgación en lengua inglesa (ver, por ejemplo, Schutz, y Pekrun, 2007; o Powell y Powell, 2010). No nos ha sido posible identificar ningún libro en castellano que organice y presente de manera sistemática el conocimiento académico y profesional disponible sobre el tema.

A partir de esta revisión, hemos estructurado el capítulo en tres apartados. En el primero analizaremos las emociones vinculadas con la enseñanza y reflexionaremos sobre qué aspectos deberían ser susceptibles de convertirse en contenidos para elaborar propuestas de formación docente. En el segundo apartado examinaremos el papel de las emociones en diversos procesos de formación psicoeducativa del profesorado. Finalizaremos nuestra aportación con algunas reflexiones acerca de los afectos en la formación del profesorado.

La dimensión afectiva de la docencia

Empezamos definiendo la dimensión afectiva de la docencia como el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales, que se asocian con la actividad docente del profe-

sor. Dentro de la dimensión afectiva tienen cabida otras nociones, como sentimientos o emociones de la enseñanza. En la docencia particular de un profesor, su papel puede ser diverso: ser un factor generador de la actuación docente, acompañar y tamizar dicha actuación docente o ser su consecuencia.

Contribuciones recientes (Monereo, Weise y Álvarez, 2013) conciben los afectos como una dimensión o componente de la identidad profesional docente. Ello supone que la dimensión emocional está estrechamente relacionada con las concepciones de los profesores sobre los roles docentes y sobre las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Badia, 2011). La emoción también ha sido relacionada con los procesos cognitivos y motivacionales del profesor respecto a la docencia (Vloet y van Swet, 2010).

Es muy común que las valoraciones afectivas de la docencia se midan según su dirección e intensidad, mediante un continuo, cuyos polos son los afectos positivos y los negativos. Aplicado a la docencia, serían afectos negativos aquellos susceptibles de perjudicar al profesor y a su actividad docente, mientras que se considerarían afectos positivos aquellos que lo benefician.

Varios autores (Sutton y Weatley, 2003; Vloet, 2009) revisaron una cantidad considerable de estudios que han aplicado esta escala valorativa para analizar la experiencia emocional de la enseñanza. Los afectos positivos más citados por los profesores son el cuidado, el amor, la confianza y el afecto por sus estudiantes, y la felicidad, la satisfacción, la alegría, la seguridad y el placer por la enseñanza. Por el contrario, los afectos negativos más referenciados son la ira, la rabia y la decepción hacia los estudiantes, y el estrés, la soledad, la frustración, la ansiedad y la impotencia hacia la actividad docente.

Hemos organizado los contenidos referidos a la dimensión afectiva de la docencia en dos bloques. En el primero analizamos las preocupaciones docentes y su impacto emocional. En el segundo examinamos las emociones en la enseñanza y el aprendizaje. El primer aspecto que abordaremos se centrará en detallar cuáles son las principales cuestiones relacionadas con la docencia que son susceptibles de provocar emociones y sentimientos en los profesores.

Las preocupaciones docentes y su impacto emocional

Varias contribuciones relacionadas con las emociones (Badia, Meneses y Monereo, 2014; Kelchtermans, 1993, 2005; Lazarus, 1991; Van Veen y Slegers, 2006) pusieron de manifiesto la existencia de tres tipos de cuestiones que inquietan o preocupan a un docente, a cuyo alrededor se originan y organizan las emociones y los sentimientos sobre la enseñanza. Estas cuestiones tienen que ver con: los motivos y razones para ejercer la enseñanza, que dotan de sentido la actividad docente; el conocimiento y valoración de sí mismo como profesor, que incluye aspectos como el autoconcepto y la autoestima, y la percepción y valoración del ejercicio de la tarea de enseñar, que comprende cuestiones como la complejidad y exigencia de la docencia, y la relación educativa y social con los estudiantes.

Los motivos docentes son las razones que incitan a los futuros profesores a convertirse en enseñantes, a permanecer en la profesión o a abandonarla (Kelchtermans, 2005). La docencia es un tipo de profesión que requiere un alto grado de motivación, compromiso y apego emocional (Day y Leitch, 2001). Si los profesores no poseen estos requisitos, son candidatos firmes a abandonar la profesión (Hong, 2010).

Las motivaciones y razones para enseñar se hacen visibles, en la práctica, en la gestión de las finalidades y los objetivos que cada profesor se plantea conseguir con su docencia. Conocer las motivaciones de un profesor contribuirá a comprender las emociones y sentimientos que ese profesor siente ante el esfuerzo que realiza para ajustar y conciliar sus propios objetivos con las demandas que surgen en los encuentros cotidianos con sus colegas y estudiantes. Simplificando mucho, se podría afirmar que, cuando un docente consigue los objetivos que se propone, emergen emociones positivas, y, cuando no lo consigue, se generan emociones negativas. Tener en cuenta el grado de implicación, interés o motivación de un profesor ante una actividad habitual o extraordinaria permitirá valorar la importancia que atribuye a esa actividad. Cuanta más relevancia otorgue a un hecho o una actividad docente, más carga emocional tendrá para él, porque podrá beneficiarlo o perjudicarlo más.

La percepción de sí mismo como docente es otra de las preocupaciones del profesor (Kelchtermans, 1993). Los afectos sobre esta cuestión tienen mucho que ver con las representaciones que el propio profesor tiene de sí mismo como docente (autoconcepto), y las valoraciones

asociadas a dicha representación (autoestima). Aunque se trata de una dimensión subjetiva con un alto componente cognitivo –puesto que el autoconcepto depende del significado del contenido que el profesor atribuye a su propia identidad como docente–, también debe tenerse en cuenta que estas autorrepresentaciones se construyen socialmente y quedan afectadas por las influencias del contexto del profesor.

Algunas condiciones institucionalmente relevantes ejercen una influencia muy positiva en la autoestima del profesor (Conway y Clark, 2003; Day y Leitch, 2001): unas buenas relaciones sociales con los compañeros del centro educativo, el hecho de sentirse miembro activo de un equipo de trabajo o la percepción de pertenecer a una institución educativa que promueve el desarrollo profesional del profesor. Otra condición relevante es el clima de trabajo, que potencia o inhibe que el profesor pueda desarrollar su docencia de manera segura, cómoda y sin tensiones (Hong, 2010; Kelchtermans, 1993; Martin y Lueckenhansen, 2005). Algunas de estas condiciones institucionales pueden verse afectadas por el despliegue de reformas educativas. Según qué características tengan y cómo se apliquen, puede incidir negativamente en la autoestima de los profesores, activando sentimientos tales como la ansiedad, la culpa o la vergüenza (Kelchtermans, 2005).

El tercer tipo de preocupación docente se refiere a la percepción del profesor de los aspectos relacionados con la actividad docente, es decir, con el desempeño de la tarea de enseñar (Kelchtermans, 1993). Las valoraciones afectivas se dirigen a dos tipos de actividades de docencia, las relacionadas con la gestión y organización del aula, y las relativas a las estrategias de enseñanza (Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan, 2010). La gestión del aula, la disciplina y las relaciones sociales con los estudiantes generan una gran cantidad de experiencias y situaciones emocionalmente relevantes (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009).

Estos tres aspectos de la docencia son potencialmente generadores de afectos, pero ¿a qué nos estamos refiriendo exactamente cuando hablamos de afectos?, ¿son las emociones docentes lo mismo que los sentimientos hacia la enseñanza?, ¿qué tipo de afectos generan en los profesores? En el siguiente apartado trataremos de dar respuesta a estos interrogantes.

Las emociones en la enseñanza y en el aprendizaje

Para poder explicar mejor los afectos de los profesores sobre su docencia, seguidamente presentaremos dos ejes organizadores del contenido, que permiten visualizar diversas formas de concebir y caracterizar esta dimensión afectiva.

El primer eje se refiere al grado de permanencia temporal de un afecto. La distinción entre «afecto como rasgo» y «afecto como estado» (Rosenberg, 1998) es muy reveladora. Si lo aplicamos a la actividad docente, el «afecto como rasgo o atributo» refleja una forma bastante constante de sentir la docencia por parte de cada profesor. Varía según el docente pero es relativamente estable en el tiempo. Posiblemente la denominación más precisa a este tipo de afecto en nuestro contexto educativo sea *sentimiento docente*. En cambio, «el afecto docente como estado» refleja una respuesta situada y contextual del profesor relacionada con la enseñanza, en el marco de un episodio de duración limitada. En este segundo caso, el afecto podría ser denominado emoción docente. Más adelante detallaremos de forma más precisa esta distinción conceptual.

El segundo eje sitúa el foco de análisis en los afectos relativos a la docencia. Como casi cualquier constructo humano, los afectos docentes han sido caracterizados de manera diferente según cada enfoque psicológico. Hasta fechas recientes el estudio de los afectos en el campo educativo se ha desarrollado principalmente utilizando tres conjuntos de teorías y modelos extraídos de la psicología general (Linnenbrink, 2006).

Si situamos el foco en el nivel *subjetivo*, el afecto pertenece a una persona individualmente considerada. Autores como Damasio (1994) contribuyeron al desarrollo de una perspectiva esencialmente individual, en cuyo marco los afectos se denominan emociones y son definidos como procesos humanos subjetivos formados por múltiples componentes que coordinan subsistemas afectivos, cognitivos, motivacionales, expresivos y procesos fisiológicos periféricos.

Si situamos el foco en el *nivel intersubjetivo*, nos estaremos refiriendo a un conjunto de interacciones sociales y educativas que reflejan el modo en que las personas se relacionan emocionalmente entre sí. Otro autor ya clásico como Lazarus (1991) participó en el desarrollo de esta perspectiva, más relacional-interactiva, donde los afectos se conciben como episodios emocionales de naturaleza cognitiva-motivacional-rela-

cional, que emergen de las interacciones entre la persona y el contexto, y son cambiantes en el tiempo, según las situaciones.

Finalmente, si nuestra mirada se sitúa en un nivel sociocultural, los afectos serían interpretados como fenómenos vinculados con las instituciones, valores y normas sociales, «actuados» por grupos y actores que intervienen en las prácticas educativas. Markus y Kitayama (1994) se alinearon en estas perspectivas socioculturales, que definen las emociones como manifestaciones socialmente construidas que forman parte de actividades situadas en un determinado contexto social-cultural-histórico, que surgen de juicios conscientes o inconscientes sobre, por ejemplo, los éxitos percibidos por los seres humanos en la consecución de un objetivo grupal, o en el desarrollo de una interacción conflictiva socialmente ritualizada que ha seguido las normas socialmente establecidas. Se espera que en estas situaciones sociales emerjan un determinado tipo de emociones, mientras que otras no se manifiesten. Un ejemplo de ello puede darse, por ejemplo, en el primer día de clase, cuando un docente trata de establecer la base de una relación académico-social positiva con sus estudiantes, y se espera que los estudiantes respondan en la misma dirección con el mismo tipo de afectos.

Seguidamente definimos y caracterizamos cada una de estas formas de entender los afectos docentes, reflexionamos sobre los efectos de las emociones en la docencia y proponemos cómo ese conocimiento puede incorporarse, en cada caso, en la formación docente del profesorado.

Los sentimientos y las emociones del profesorado

A día de hoy las emociones del profesor ha sido el ámbito de estudio más fructífero, tanto en aportar marcos epistemológicos y conceptuales como en producir teorías y modelos explicativos de los componentes y los procesos emocionales vinculados con la docencia. Sin lugar a dudas, la emoción ha sido el concepto más utilizado, bien aplicada al profesor, a la enseñanza o a la formación del profesor.

En muchas aportaciones (Hoy, 2013), esta noción se ha utilizado de forma genérica para designar el propio campo de estudio, y también para referirse a cualquier manifestación afectiva relacionada con el profesor. Siendo partidarios de adoptar un uso más restrictivo y preciso del término y en la línea de otras aportaciones (Damasio, 1994), consideramos que el término *emoción* debe ser considerado un tipo de reacción

subjetiva frente a un estímulo externo que se produce dentro de un episodio temporal a corto plazo, en respuesta a una situación concreta y real. La tabla 5 resume los cinco componentes que parecen estar implicados en las reacciones emocionales (Scherer, 2004).

Existe una cantidad considerable de estudios basados en esta forma de entender la emoción, concebida como un experiencia subjetiva del profesor, frente a una situación o episodio afectivo docente. La revisión de la literatura existente (Sutton y Wheatley, 2003) detalló las condiciones bajo las que los profesores experimentaban estas emociones, y también puso de relieve la influencia recíproca de las emociones en los procesos de pensamiento y motivación del profesor.

El conocimiento de este proceso emocional subjetivo puede ser muy relevante para el profesor, tanto si se aplica a sí mismo como si es aplicado a sus estudiantes. Un estudio de este segundo tipo (Op't Eynde y Turner, 2006) analizó el papel de la emociones en el aprendizaje, describiendo de forma muy precisa cómo un estudiante experimenta emociones diferentes en un contexto particular de aprendizaje, a medida que va resolviendo un problema matemático, y cómo este proceso afectivo temporal puede comprenderse si se tiene en cuenta de qué modo estos componentes se regulan y ajustan mutuamente a lo largo del tiempo a través de una variedad de bucles de retroalimentación.

Tabla 5. Componentes involucrados en una reacción emocional

Componente	Significado	Autores
1. El componente neurofisiológico	Regula el grado de estimulación física.	Damasio (1994)
2. El componente cognitivo	Responsable de la evaluación subjetiva de los objetos y los acontecimientos. Se activa en la fase inicial, y consiste en la interpretación de algún acto, hecho o acontecimiento en términos de importancia o relevancia para los motivos, objetivos o preocupaciones del individuo (profesor o estudiantes).	Lazarus (1991)
3. El componente de experiencia subjetiva de la emoción	Sensaciones inexpressables, privadas, solo aprehensibles mediante la propia conciencia de uno mismo, referidas a las manifestaciones de una emoción. Supervisa el estado interno y la interacción con el contexto inmediato.	Sutton y Wheatley (2003)
4. El componente motriz	Externaliza la expresión emocional. Consiste en expresiones corporales externas que indican el tipo de emociones que está sintiendo el individuo.	Sutton y Wheatley (2003)
5. El componente motivacional	Prepara y dirige la acción. Tendencia o disposición a la acción, en ocasiones mediante formas impulsivas de actuación ante una experiencia emocional subjetiva.	Lazarus (1991)

En relación con este nivel subjetivo-individual, posiblemente el contenido más relevante que podría formar parte de los procesos de formación del profesorado sea el desarrollo de la competencia de «autorregulación emocional» (Gross, 1998). La autorregulación emocional del profesor hace referencia al proceso individual y subjetivo por el que el docente influye en la intensidad y duración de las emociones que siente, y cómo experimenta y expresa sus emociones en el aula o en un determinado contexto o situación profesional (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009).

La mejora de la autorregulación de las emociones de un profesor es un tema clave que puede incrementar sus competencias de gestión de las relaciones con sus estudiantes y de control de la disciplina en el aula. Asimismo, los profesores también podrían obtener beneficios para su salud (Zhang y Zhu, 2008). El hecho de que un profesor experimente, durante un periodo de tiempo dilatado, una disonancia importante entre lo que realmente expresa en su docencia con los estudiantes (humor y entusiasmo) y lo que realmente siente (ira y decepción) podría conducir a un alto grado de insatisfacción y agotamiento.

Los profesores poseen varias creencias sobre la regulación de sus propias emociones (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009) que no necesariamente siempre se ajustan a sus contextos educativos. Existen diferencias culturales e individuales en sus propósitos en el momento de experimentar y expresar sus emociones. Creen en la existencia de normas de la profesión docente que señalan qué emociones pueden o no sentirse o mostrarse en función de a qué situaciones educativas se deba hacer frente. Poseen creencias sobre la eficacia de mostrar o no sus emociones. Creen que, en ocasiones, es necesario controlar las emociones internas y no mostrarlas al exterior, con el propósito de ser más efectivos como profesores, y también para conseguir mejor los objetivos educativos a más largo plazo. Finalmente, los profesores también creen que son más capaces de comunicar a los estudiantes sus emociones positivas, tales como el entusiasmo o el gozo, que de eliminar la presión externa o reducir la intensidad de sus emociones negativas, como la ira o la tensión.

Estos resultados contrastan con el hecho de que la mayoría de los programas de formación del profesorado dan poca importancia a las relaciones entre la regulación de las emociones de los profesores, la gestión del aula y la práctica docente. Una mejora en la autorregulación de las emociones contribuiría a que los profesores pudieran sentirse

más seguros para reconducir y comunicar sus emociones negativas. El aprendizaje de métodos de regulación emocional, como la prevención de conflictos o el control de las reacciones emocionales, contribuiría a la mejora de los procesos autorregulativos individuales, como son la evaluación, la supervisión y el control de sus experiencias emocionales.

Otros estudios también se focalizan en las emociones individuales del profesor, pero adoptan un enfoque basado en la cognición situada, que refleja la contextualización de los procesos psicológicos (Ria, Sève, Saury, Theureau y Durand, 2003). Dado que las emociones se consideran inseparables del contexto educativo que las conforman, se deben analizar teniendo en cuenta las explicaciones que los profesores realizan de sus experiencias emocionales significativas, después de que hayan ocurrido. Estas explicaciones sirven para identificar y caracterizar «cursos de acción» emocionalmente relevantes, desarrollados en el aula, que hacen referencia a la necesidad de seguir la programación de clase y a mantener alto el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Como resultado de este conocimiento, los últimos autores referenciados propusieron un programa de desarrollo profesional docente que se debería llevar a cabo mediante métodos de formación basados en la expresión e intercambio de experiencias profesionales entre el profesorado principiante. Según los autores, se deberían contemplar cuatro tipos de actividades formativas por parte del profesorado:

- a) Construir un relato (a posteriori) sobre las emociones que han sentido en el aula y en qué contextos, y expresarlo.
- b) Reconocer sus propias emociones al escuchar las experiencias de otros profesores.
- c) Clasificar y catalogar las situaciones educativas en el aula utilizando como criterio sus propias respuestas emocionales.
- d) Conseguir comprender y conocer mejor cómo se sienten ante situaciones típicas, emocionalmente relevantes en el aula, y ser capaces de tomar mejores decisiones sobre su acción docente.

A diferencia de las emociones docentes, los sentimientos docentes en el plano individual se pueden entender como la experiencia mental de una emoción, la conciencia cognitiva de las emociones, representada de forma bastante permanente en nuestro sistema cognitivo (Damasio, 1994). Este conocimiento ha sido denominado *metaemoción* (Sutton y Wheatley, 2003), y comprende la representación cognitiva estructurada

que los profesores poseen sobre los afectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, tanto los afectos propios como los afectos de los otros, incluidos los estudiantes. También comprende las creencias de los profesores acerca de las expectativas de la sociedad sobre su comportamiento emocional en el aula y el comportamiento emocional de los estudiantes, y la relación existente entre las emociones de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. E incluye conocer los contextos educativos donde las emociones pueden expresarse de forma diferente.

Este conocimiento del profesor sobre los sentimientos docentes se traslada a su práctica docente por medio de las tendencias afectivas que, en tanto que preferencias estables, le predisponen hacia unos determinados modos de actuación emocional (Schutz, Aultman y Williams-Johnson, 2009). Lo cual significa que poseen una influencia potencial sobre el modo de sentir de los profesores, y operan «como unas lentes a través de las cuales las personas examinan sus transacciones con el mundo» (2009: 196). Por ejemplo, si un profesor siente su docencia o su clase como una actividad o un lugar incómodo, inseguro o peligroso, es más probable que algunas situaciones desafiantes sean interpretadas como amenazadoras y, por consiguiente, experimente más episodios emocionales que le hagan sentir ansiedad o miedo.

Se conoce bien la relación entre las formas de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, y los afectos relacionados con la docencia (Martin y Lueckenhausen, 2005). Se poseen suficientes evidencias de la existencia, por parte de los profesores, de una relación directa y positiva entre un mayor conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una mayor riqueza de sentimientos asociados a la docencia.

También existe una estrecha relación entre los sentimientos de los profesores universitarios sobre su docencia y las concepciones y enfoques de enseñanza que poseen (Trigwell, 2012). Los sentimientos positivos (orgullo y motivación) están asociados con un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje; y los sentimientos negativos (preocupación y vergüenza), con un enfoque de enseñanza basado en la transmisión del contenido. También existe una relación significativa y positiva entre la adopción por parte de los profesores universitarios del enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, y las emociones positivas docentes relacionadas con la motivación y el autoconcepto del profesor (Badía, Meneses y Monereo, 2014).

Asimismo, estas emociones positivas sobre el autoconcepto están relacionadas con otros aspectos de la docencia. Los profesores con una

enseñanza más centrada en el aprendizaje también muestran un mayor nivel de autoeficacia (Åkerlind, 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007). Los profesores relacionan una mayor autoconfianza docente con un mayor grado de conocimiento de contenido; también, aunque con una valoración significativamente menor, con un alto nivel de conocimiento pedagógico. Por otra parte, un alto nivel de confianza del profesor también está asociado con una mayor tendencia a arriesgarse y a probar métodos de enseñanza innovadores (Sadler, 2009).

Este último aspecto resulta muy relevante para la formación de los profesores, especialmente en relación con los estudios relativos al cambio conceptual en la enseñanza. Según lo que acabamos de comentar, el cambio en la enseñanza del profesor no debería ser concebido como un mero cambio cognitivo o como una acumulación de competencias sobre la docencia (Akkerman y Meijer, 2010), más bien debería considerarse un cambio global que involucra la identidad docente del profesor, formada por otras concepciones relativas a la enseñanza, tales como los roles docentes, la motivación y el autoconcepto, y los sentimientos sobre la docencia.

Aunque, como hemos mostrado, la perspectiva individual ha sido la más prolífica en generar conocimiento sobre los afectos del profesor, también existen otras perspectivas que han contribuido a conocer mejor este ámbito de estudio. Seguidamente presentamos algunas contribuciones relevantes basadas en un análisis intersubjetivo de la dimensión afectiva.

Los sentimientos y las emociones en la interacción educativa profesor-estudiantes

Diversos estudios ponen de manifiesto la utilidad de usar otra perspectiva que sitúa los aspectos emocionales en el marco de la interacción educativa profesor-estudiantes. Según esta perspectiva psicológica (Hagenauer y Volet, 2012), gran parte de las emociones de los profesores tienen su origen en las experiencias emocionales que suceden en el aula o están influidas por ellas. Y estas no pueden comprenderse adecuadamente, en su globalidad, sin tener en cuenta la génesis de las mismas.

La asunción de esta premisa significa prestar atención a la historia de las interrelaciones e interacciones educativas entre el profesor y sus

estudiantes, y también al modo en que los factores culturales, sociales e institucionales pueden influir en la configuración de las mismas. Algunas dinámicas de relación social en el aula ocasionan el surgimiento de sentimientos de los profesores sobre la docencia. Existen por lo menos tres tipos de experiencias afectivas de profesores de universidad relacionadas con la enseñanza y la interacción educativa en el aula.

En el primer grupo de experiencias afectivas, las emociones de los profesores están influidas por las actitudes y los comportamientos de los estudiantes respecto a la situación de clase y al tipo de interrelación entre el profesor y los estudiantes. Unos estudiantes que contribuyan activamente al desarrollo de la clase y con los cuales sea fácil establecer una buena relación suelen provocar sentimientos positivos en los profesores, tales como entusiasmo, pasión y alegría. En cambio, comportamientos de indiferencia o falta de interés de miembros de un grupo de trabajo suelen provocar en los profesores emociones negativas de evitación hacia ese grupo de estudiantes.

El segundo grupo de acontecimientos emocionales se relaciona con el grado en que se cumplen las expectativas de los profesores respecto al compromiso de los estudiantes de realizar las actividades de aprendizaje requeridas. Si la respuesta de los alumnos a las demandas de trabajo de los profesores es positiva, los profesores se sienten más involucrados con el grupo de alumnos, y expresan mayores sentimientos de compromiso e ilusión por el trabajo. En caso contrario, el incumplimiento de las demandas por parte de los alumnos genera sentimientos de decepción y desilusión en el profesor.

Finalmente, el tercer grupo de emociones de los profesores en clase están provocadas por determinadas situaciones típicas con un cierto componente de riesgo e inseguridad, y que solo son parcialmente controlables por el profesor. Se trata de situaciones tales como proponer tareas y trabajos a los estudiantes, compartir los criterios de evaluación de un examen, o llamar la atención a un estudiante o a un grupo de estudiantes que dificultan el normal funcionamiento de una clase (Hagenauer y Volet, 2012).

Existen otras situaciones específicas en la interacción profesor-estudiantes de gran carga emocional (Stough y Emmer, 1998), como las emociones generadas por el *feedback* evaluativo del profesor. Las situaciones en que el profesor proporciona este tipo de *feedback* a los estudiantes suelen ser emocionalmente exigentes y tensas, y a menudo provocan emociones negativas como irritación, ansiedad o ira.

Por supuesto, lo emocional no solo emerge en situaciones educativas de riesgo, sino que también forma parte de tareas corrientes de enseñanza y aprendizaje, como la lectura conjunta de un texto (De Sixte y Sánchez, 2012). Una actividad docente de una profesora muy competente en esta tarea de aprendizaje consistió en proporcionar ayudas educativas cálidas, que tienen por objetivo promover procesos motivacionales y emocionales en los estudiantes, útiles para conseguir los objetivos específicos relacionados con la comprensión del texto escrito. Los resultados obtenidos confirman que la profesora promueve procesos motivacionales distintos según la complejidad de los distintos segmentos y fases de la tarea. En la fase de planificación promueve estados motivacionales de deseabilidad y viabilidad de la tarea, en la fase de realización facilita el mantenimiento del compromiso asumido y en la fase final promueve los procesos de evaluación.

Todos los estudios revisados coinciden en señalar que el docente es, al mismo tiempo, constructor activo y receptor emocional de un determinado tipo de «clima del aula». Algunas características afectivas que son muy importantes en la configuración del clima social del aula son el interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula, el grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de la interrelación continua, el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de clase, o la participación responsable y activa en el aula (Pérez, Ramos y López, 2010).

Todo ello se evidencia cuando se analiza la interacción educativa entre dos profesores y sus respectivas aulas, donde surgen climas emocionales con sentimientos contrapuestos hacia la enseñanza y el aprendizaje de un dominio curricular específico (Teixeira y Fleury, 2003). En una primera clase se constató una frecuencia muy alta de aparición de episodios emocionales positivos, mientras que en la segunda clase se anotó un número muy alto de episodios presididos por emociones negativas. Los autores afirmaron que estos episodios emocionalmente relevantes en ambas clases a lo largo del tiempo influyeron de manera determinante en los sentimientos y actitudes, positivas o negativas, del profesor hacia la clase, y de los estudiantes hacia el profesor, hacia el contenido curricular y hacia la enseñanza de ese contenido curricular.

Más concretamente, se han identificado tres tipos de formas de actuación docente con influencias afectivas diferentes: constantemente positiva y de apoyo al aprendizaje, siempre negativa y sin soporte al aprendizaje, y ambigua (Patrick, Turner, Meyer y Midgley, 2003). Las

actuaciones de evitación, disruptivas y de engaño de los estudiantes eran casi idénticas en los contextos con un clima de aula negativo y ambiguo. En cambio, los climas con afectos positivos y consistentes incrementaban la motivación para aprender de los estudiantes.

En conjunto, las aportaciones anteriores reflejan el papel del profesor en algunos de los procesos de construcción social de las emociones y del clima emocional en clase. Creemos que los programas de desarrollo y formación de profesores deberían formar a los profesores sobre estas cuestiones para que, de este modo, puedan tener conocimiento de estos procesos y desarrollar competencias sobre la gestión emocional del aula. Ahora bien, y en la línea de los dos últimos estudios presentados, también sería deseable que, además, desarrollen competencias sobre el modo de gestionar los procesos emocionales desde la enseñanza para que promuevan un mayor aprendizaje de los estudiantes.

Los afectos docentes relacionados con aspectos culturales, sociales e institucionales

Las perspectivas socioculturales estiman que los sentimientos y las emociones de los profesores no deben ser concebidas únicamente como manifestaciones de un ser individual y único, por ejemplo de una persona «que se emociona», o de dos o más personas «que interactúan y expresan sentimientos entre sí». Señalan que es imprescindible incorporar elementos contextuales, culturales y sociales en la comprensión y explicación de la afectividad humana en contextos educativos.

El análisis cultural, social o grupal de los afectos docentes puede resultar muy útil para describir situaciones tan diversas como, por ejemplo, contextos universitarios donde se producen determinados incidentes críticos emocionalmente muy desestabilizantes para los profesores o los estudiantes, situaciones de colectivos de profesores involucrados en mejorar e innovar en su docencia o climas de trabajo con mucha tensión que provocan insatisfacción y frustración entre los profesores.

Algunos aspectos que tienen que ver con la dimensión cultural pueden involucrar de una manera importante la afectividad de los profesores respecto a la docencia. Es evidente que las emociones intervienen en gran medida en la toma de decisiones en el momento de intentar resolver los incidentes críticos que se producen en contextos universita-

rios de alta diversidad sociocultural (Weise y Sánchez-Busqués, 2013) y que las emociones negativas de los profesores suponen un obstáculo en el desarrollo de la actividad docente y en el momento de hacer frente a la resolución de un incidente crítico.

A nivel general, otros aspectos relacionados con las transformaciones sociales de las instituciones educativas también tienen un impacto importante al configurar situaciones afectivas que afectan globalmente a todo el profesorado. Por ejemplo, una situación así se ha vivido en los últimos años en la docencia universitaria europea en relación con la enseñanza de competencias en el marco de los cambios producidos por el Espacio Europeo de Educación Superior. En este marco global de análisis, Ion y Cano (2012) mostraron hasta qué punto las universidades responden al reto de formar al profesorado para la evaluación de competencias, cuál es la posición y la oferta de las universidades al respecto, y cuál es la motivación y actitud de los profesores hacia este tipo de formación.

Por último, los afectos de la docencia también se enmarcan en determinadas situaciones institucionales, configuradas por factores tales como las políticas de innovación educativa, las normativas de gestión de la docencia, o los criterios de valoración, reconocimiento y promoción de la actividad del profesorado, entre otras muchas. Existen al menos tres factores que afectan de manera directa los sentimientos de los profesores: las demandas del lugar de trabajo, las constricciones de la Universidad en el desarrollo de nuevas formas de llevar a cabo la docencia, y el tipo de interrelación con los colegas con los que se coordina e imparte la docencia (Cowie, 2011).

También se conoce bien el nexo entre el grado de exigencia emocional del lugar de trabajo docente en la educación superior y el estrés y los sentimientos negativos del profesor (Hagenauer y Volet, 2012). Para evitar la frustración y la desmotivación, se recomienda una adecuada gestión de las emociones y una mejora de las condiciones de trabajo. Se parte de la idea de que únicamente un profesor satisfecho con su trabajo tendrá éxito en su enseñanza y conseguirá un aprendizaje efectivo de sus estudiantes en clase.

Desde esta perspectiva sociocultural, posiblemente la mejor forma de promover la formación del profesorado sea incorporar nuevos contenidos, que tengan que ver con la gestión de los afectos de colectivos y grupos de profesores. Estos contenidos deberían ayudar a que los participantes desarrollasen competencias que les permitiesen impulsar las

mejores condiciones posibles para promover contextos emocionalmente saludables, motivadores y estimuladores que facilitasen una mejora docente continua del profesorado. Las competencias también podrían ser útiles para directores de proyectos de innovación docente que requiriesen la contribución de un equipo de trabajo en el que también participe el profesorado.

Hasta aquí hemos comentado los resultados de una muestra amplia de estudios que se han centrado en examinar algún aspecto de la dimensión afectiva de la docencia. También hemos ido indicando qué aspectos de estos conocimientos deberían transformarse en contenidos y competencias susceptibles de ser incluidas en los cursos de formación docente para profesores. Creemos que hemos puesto de manifiesto la gran presencia que tienen las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y hemos justificado suficientemente la inclusión de este aspecto en los procesos de formación de los profesores, a tres niveles. Hemos aportado muestras de cómo operan las emociones a nivel individual, en la enseñanza y el aprendizaje, y de cómo las emociones situadas contextualmente se pueden transformar en sentimientos docentes. También hemos mostrado ejemplos de cómo estas emociones se pueden transformar en «climas emocionales en el aula» y en sentimientos del profesor a través de periodos largos de interacción educativa y social en el aula. Y además hemos mostrado algunos factores sociales, culturales o institucionales que enmarcan la aparición de determinados tipos de emociones y sentimientos en colectivos educativos.

La formación de docentes afecta a los profesores participantes en los procesos de formación y queda afectada por los mismos. Seguidamente expondremos algunos estudios que se han dedicado a examinar estas emociones y sentimientos.

La dimensión afectiva en la formación psicoeducativa docente

Los estudios realizados hasta la fecha en relación con la dimensión afectiva en la formación docente se pueden agrupar alrededor de tres focos temáticos:

- los procesos de formación para la innovación docente,
- los procesos de formación basados en la reflexión sobre la enseñanza,
- la formación docente en el marco de una reforma educativa.

Los afectos como resultado de los procesos de formación del profesorado para la innovación docente

Los tres tipos de investigaciones que seguidamente se presentan ponen de manifiesto la relación existente entre las características del tipo de diseño formativo (por ejemplo, objetivos, contenidos o metodología formativa) y los sentimientos reportados por los profesores al finalizar la formación. Los tres estudios coinciden en afirmar que los profesores que poseen concepciones convergentes sobre enseñar y aprender con una propuesta formativa tienden a valorarla con emociones positivas, y los que poseen concepciones divergentes valoran el curso con emociones neutras o negativas.

Existen varias evidencias que relacionan el enfoque de un curso de formación que promueve la innovación docente con la valoración emocional del mismo por parte de los participantes (Badía y Monereo, 2004). Un curso sobre el modo de implementar la enseñanza estratégica en las aulas, dirigido a un grupo de profesores de educación preuniversitaria, adoptó un enfoque formativo preconstructivo, centrado en el contenido, donde predominaron actividades de transmisión de contenidos académicos, clarificación de dudas de contenido y aplicación del contenido académico al diseño de actividades de enseñanza. Los profesores participantes valoraron algunos aspectos emocionales de la formación por medio de un diferencial semántico. Respecto a los sentimientos positivos, se valoró globalmente que el curso había sido más bien útil, valioso, optimista y profundo. Contrariamente, a nivel negativo se valoró que había sido más bien lento, largo, teórico y difícil. Los profesores participantes que demostraron una mayor apropiación de los contenidos del curso valoraron el curso de forma emocionalmente más positiva.

Unas valoraciones emocionales similares se produjeron en procesos de formación que realizaron un grupo amplio de profesores universitarios para implementar la enseñanza centrada en el aprendizaje (Postareff y Lindblom-Ylänne, 2011). En conjunto, la propuesta formativa tuvo como finalidad aportar a los profesores dos tipos de conocimientos:

- conocimiento de diseño instruccional: planificación, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en sus cursos de la Universidad;
- conocimiento instruccional, formado por los principios teóricos generales del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior,

principalmente dirigidos a capacitar a los profesores en la adopción de enfoques de enseñanza centrados en los estudiantes y su aprendizaje.

Los profesores describieron su enseñanza y la experiencia formativa en la que habían participado de manera muy diferente según su perfil conceptual docente, que adoptó cuatro formas: claramente centrado en el aprendizaje; con una tendencia a centrarse en el aprendizaje; un perfil mixto, centrado en el contenido y en el aprendizaje, y un perfil centrado en el contenido.

La mayoría de los participantes con un perfil docente claramente centrado en el aprendizaje expresaron sentimientos de entusiasmo y placer hacia la docencia, se sintieron a gusto con su tarea docente y revelaron sentimientos de empatía hacia los estudiantes. De igual modo, valoraron de manera muy positiva la experiencia formativa, declararon que su identidad como docente había cambiado, y manifestaron que con la formación habían aprendido a disfrutar con la enseñanza. La mayoría de los profesores con una tendencia a centrarse en el aprendizaje manifestaron placer y entusiasmo hacia la docencia, y valoraron que con su participación en la formación había aumentado su confianza en la enseñanza y se sintieron estimulados a aplicar métodos de enseñanza diferentes. Algunos se sintieron confundidos porque estimaron que sus habilidades docentes no eran tan altas como creían antes de la formación.

En cambio, los docentes con un perfil mixto, que combina aspectos de la enseñanza centrada en el contenido y centrada en el aprendizaje, no describieron emociones relacionadas con la enseñanza, y apenas realizaron valoraciones sobre los cursos de formación. Únicamente algunos profesores manifestaron que la formación fue inspiradora, pero que aún no habían cambiado su estilo de enseñanza. Finalmente, algunos de los profesores con un perfil docente centrado en el contenido revelaron únicamente que la docencia no es su pasión, que su foco de actividad como profesores es la investigación, y solo alguno de ellos declaró que la formación no fue muy útil.

También parece ser una evidencia que los sentimientos de confusión y ansiedad suelen acompañar los procesos de formación e innovación docente de los profesores de educación superior cuando se usan actividades formativas diversas (Martin y Lueckenhausen, 2005). Más en concreto, existe una relación compleja entre las modalidades de forma-

ción (proyectos colaborativos grupales, tutoría recíproca en parejas, y aprendizaje informal en el lugar de trabajo), las actividades formativas concretas (por ejemplo, experimentar, considerar sus propias prácticas docentes, u obtener ideas de los colegas) y los cambios en los conocimientos, las creencias (incluyendo las emociones) y las prácticas docentes de los profesores (Bakkenes, Vermunt y Wubbels, 2010).

Como resultado de participar en las experiencias de formación docente, los profesores presentan cambios en sus sentimientos sobre la docencia, tanto positivos (orgullo, satisfacción, felicidad, esperanza, coraje), negativos (enfado, indignación, conmoción, miedo, preocupación o incertidumbre), o de ambos tipos, pero relacionados con la sorpresa. Tiene sentido analizar la sorpresa separadamente, puesto que fue causada por experiencias, sucesos o hechos inesperados, fruto del propio proceso de innovación educativa. Algunas situaciones de sorpresa produjeron sentimientos positivos (felicidad o esperanza) y otras, sentimientos negativos (conmoción o preocupación).

Respecto a las modalidades de formación, cabría destacar especialmente que la mayoría de los sentimientos negativos se relacionaron con el «aprendizaje informal en el lugar de trabajo». Algunas actividades de aprendizaje, como «Experimentar» u «Obtener ideas de los colegas», están asociadas con sentimientos positivos; mientras que la actividad «Vivir un incidente inesperado» está asociada con la sorpresa y, como ya hemos comentado, con sentimientos positivos y negativos. Los sentimientos de sorpresa se originaron principalmente por actividades de aprendizaje como «Experimentar» y «Vivir un incidente inesperado».

Los afectos en los procesos de formación basados en la reflexión sobre la enseñanza

Las siguientes contribuciones ejemplifican diversas relaciones existentes entre los procesos de reflexión y formación del profesorado y los afectos. Algunas de ellas se producen en el campo de la formación inicial del profesorado. En la primera, el resultado del proceso reflexivo es un conjunto de preocupaciones afectivas que poseen un grupo de futuros profesores. En la segunda, se ilustra cómo unos esquemas cognitivo-afectivos del profesor funcionan como dispositivos que pueden dificultar el cambio conceptual cuando está realizando un proceso sistemático de reflexión sobre su docencia.

Un grupo de estudiantes que participaban en los estudios universitarios de formación inicial de profesores reflexionaron sobre sus preocupaciones afectivas sobre su futura profesión (Shoffner, 2009). Globalmente, los estudiantes señalaron sus preocupaciones teniendo en cuenta su experiencia como estudiantes y lo que ellos consideraron que era un modelo de referencia de la enseñanza.

Los futuros profesores señalaron tres tipos de preocupaciones en su futura docencia. La primera preocupación fue el establecimiento de relaciones positivas entre el profesor y los estudiantes. Creían que el profesor debe construir una relación confortable con los estudiantes para aumentar su motivación, la disposición y el deseo de aprender. La segunda inquietud afectiva se focalizó en el modo de conseguir un aprendizaje significativo en el aula, y para conseguirlo daban mucho valor al uso competente de determinados enfoques pedagógicos y técnicas instruccionales. Y la tercera preocupación se centró en el modo de desarrollar su trayectoria profesional como profesores, y las supuestas implicaciones personales que ello puede conllevar.

Los afectos también influyen en los propios procesos de reflexión de los profesores sobre la enseñanza, puesto que no solo involucran aspectos cognitivos, sino también mecanismos afectivos que actúan como resistencias que obstaculizan el cambio conceptual sobre el modo de enseñar (Pennington, 1996). Cuando los profesores reflexionan sobre su enseñanza con el objetivo de substituir un enfoque transmisivo por un enfoque más constructivo, las emociones y sentimientos actúan junto con los pensamientos como marcos interpretativos y evaluativos mediante los cuales el profesor valora la adquisición de nuevo conocimiento, la necesidad de un cambio conceptual y la introducción de cambios en la práctica docente. Por ejemplo, un buen punto de partida para el cambio docente puede ocurrir cuando un profesor está convencido que la instrucción directa es el mejor modo de enseñar, pero se siente incómodo, preocupado y enfadado por qué se da cuenta que sus alumnos no aprenden lo esperado.

Estas resistencias del profesor pueden superarse utilizando ciclos de cambio mediante la propuesta de reflexión docente de Grimmett, Mackinnon, Erickson y Riecken (1990), formada por tres niveles de reflexión sobre la enseñanza, que producen cambios progresivamente más profundos. El primer nivel consiste en la aplicación mecánica de conocimiento de teorías educativas o resultados de investigación a la práctica educativa. El segundo nivel se basa en el análisis y elección de

métodos de enseñanza adecuados que compiten entre sí, derivados del conocimiento académico, pero adaptándolos a las condiciones de un contexto educativo determinado. En el tercer nivel, el profesor reflexiona reorganizando o reconstruyendo el conocimiento disponible sobre la experiencia de enseñar en el aula, utilizando el conocimiento del contexto educativo y la aplicación práctica del conocimiento personal. En cada nivel de reflexión, los afectos operan como moduladores de los procesos reflexivos, favoreciendo o frenando los cambios del profesor.

Los afectos en la formación docente en el marco de una reforma educativa

Resulta una constatación generalizada que las reformas educativas tienen un impacto emocional importante en el profesorado (Kelchtermans, 2005). Las emociones que los profesores sienten han de entenderse teniendo presente que la vulnerabilidad es una condición estructural del trabajo de docente. Esta vulnerabilidad profesional puede explicar el sentido dinámico que debe adquirir la identidad del profesor cuando se enfrenta a la resolución de los problemas planteados por reformas educativas.

El impacto emocional de las reformas educativas queda modulado por el contexto profesional del profesor, según variables como la edad, la biografía, y las condiciones estructurales y culturales de trabajo de cada profesor. Las reformas educativas que incluyen creencias prescriptivas o normativas sobre el significado de una enseñanza de calidad, provocan en los profesores sentimientos intensos de aceptación o rechazo y acciones reactivas o proactivas ante el cambio. La reacción emocional del profesor refleja el hecho de que su propia identidad como docente ya incorpora un determinado modelo de lo que significa una enseñanza de calidad.

La formación del profesorado puede contribuir a restaurar la identidad de unos profesores inmersos en una reforma educativa si es capaz de cambiar el sentido las emociones de los profesores asociadas a este proceso de reconstrucción identitaria docente (Darby, 2008). En el análisis de una experiencia de este tipo, unos profesores de educación preuniversitaria expresaron su temor inicial a cambiar ante la aplicación de una reforma educativa que cuestionaba sus métodos de enseñanza. Ante estas resistencias, los formadores, un equipo de profesores

universitarios, trabajaron con los profesores ayudándoles a mejorar su autoconcepto y autoestima, su percepción del proceso de cambio, su motivación por el trabajo docente, y su perspectiva futura como profesionales; también a mejorar su enseñanza por medio de la formación en nuevos métodos didácticos.

La aplicación a su práctica docente de estas nuevas formas de enseñar produjo cambios positivos y satisfactorios en el rendimiento de los estudiantes. Esta experiencia modificó la percepción de los profesores sobre sus anteriores formas de enseñar, que ahora consideraban menos eficaces. El éxito de los nuevos métodos de enseñanza y la mejora en el rendimiento de los estudiantes permitió cambiar la incertidumbre y el sufrimiento inicial de los profesores por sentimientos de orgullo y satisfacción.

Reflexiones finales sobre la dimensión afectiva de la formación del profesorado

En los dos apartados anteriores hemos realizado una revisión del contenido de un conjunto amplio de trabajos relevantes sobre los afectos en la educación, que han centrado su foco de análisis en los afectos en la docencia y en la formación psicoeducativa de los profesores. Como resultado de esta revisión emergen algunas reflexiones finales sobre los afectos y la educación que, a nuestro entender, deberían tener un impacto importante en la formación del profesorado.

En primer lugar y como primera evidencia, creemos que el análisis de los afectos en la docencia y en la formación de los profesores debe considerarse un campo específico de estudio, aún en crecimiento pero con un indudable interés futuro. Aunque aún existe una cantidad limitada de investigaciones, la variedad, rigor y relevancia de los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto la gran influencia del papel de los sentimientos y las emociones en la motivación del profesor, en su forma de pensar y aplicar la enseñanza, y en los procesos de cambio de su propio conocimiento y de sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, se ha evidenciado la existencia de tres corrientes psicológicas que estudian este campo. Las tres aportan marcos conceptuales y metodológicos distintos en el estudio de las emociones en la enseñanza y en la formación de profesores. Creemos que resulta muy difícil conciliar las tres perspectivas en propuestas integradoras de in-

vestigación sobre la temática. Por ejemplo –por citar dos posturas teóricas significativas y antagónicas–, resulta muy difícil interrelacionar corrientes que consideran las emociones un fenómeno básicamente individual y de naturaleza neurocognitiva (Damasio, 1994), con otras que entienden las emociones como un hecho sustancialmente social y discursivo (Edwards, 1999). No obstante, creemos que es posible que dialoguen entre sí los resultados de estas investigaciones, aun asumiendo que las tres investigan niveles explicativos diferentes de una misma realidad. Sin duda, este diálogo favorecería una mayor y más amplia comprensión de los afectos y la enseñanza, y sería muy útil en el campo aplicado de la docencia y la formación de docentes.

A pesar de la existencia real de esta diversidad de aproximaciones conceptuales, hemos constatado que la perspectiva individual-cognitiva continúa teniendo un peso muy relevante en el campo de estudio de las emociones y la educación. Dicha perspectiva se basa en la creación de teorías y modelos psicológicos generales de funcionamiento cognitivo humano, sin distinguir contextos específicos. También se ha comprobado la escasez de teorías y modelos estrictamente elaborados desde la psicología de la educación como disciplina de naturaleza aplicada, que estén focalizados en el estudio del papel de los afectos en los profesores de enseñanza, aprendizaje y formación de profesores. Creemos que en el futuro debería ser un reto para la investigación educativa abordar más a fondo el análisis de este aspecto desde contribuciones netamente psicoeducativas.

En tercer lugar, y desde una perspectiva individual-subjetiva, una gran cantidad de investigaciones revisadas resaltan la estrecha relación existente entre la dimensión emocional, la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional del docente. También desde una perspectiva interactiva-social se subraya que los afectos son un aspecto integrante de la actuación docente o, mejor dicho, de la interacción entre el profesor y los estudiantes. Creemos que ambos tipos de aportaciones refuerzan el uso de constructos teóricos de orden superior, más inclusivos, que posibiliten una explicación más interrelacionada entre, por un lado, la motivación, la cognición y la emoción del profesor, y por el otro entre la perspectiva individual y la perspectiva social. Consideramos que la noción de «identidad docente del profesor» cumple ambos requerimientos (Monereo y Badia, 2011).

El cuarto aspecto que debe ser subrayado tiene que ver con la inclusión de la autorregulación emocional dentro del currículum inicial de

formación del profesorado. La inteligencia emocional es un concepto que poco a poco se va abriendo camino dentro de la educación (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Asimismo, en la mayoría de los currículos europeos se hace alusión explícita a las competencias emocionales como parte de las competencias docentes (López-Goñi y Goñi, 2012). Sin embargo, creemos que aún prevalece una concepción de la autorregulación emocional del profesor demasiado vinculada a la gestión de la clase, la disciplina y el control de las emociones negativas (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009). A nuestro entender, también debería enfocarse a conocer mejor cómo debe regular el profesor sus propias emociones en la enseñanza para influir en las condiciones contextuales, y también en los procesos y en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (De Sixte y Sánchez, 2012).

Y finalmente, junto con otros autores (Monereo, Weise y Álvarez, 2013), constatamos la gran escasez de propuestas de modelos y métodos de formación del profesorado que tengan en cuenta la dimensión afectiva de la docencia, bien como contenido que forme parte del temario de la formación, o bien como objetivo de la propia formación, dirigida a producir cambios en las estrategias de autorregulación emocional de los participantes. Por eso consideramos una necesidad el diseño de ofertas y formatos innovadores de formación permanente del profesorado que respondan a dos retos. El primer reto consiste en conseguir formar sobre los aspectos emocionales de la docencia, como contenido formativo; el segundo, tener en cuenta el aspecto emocional del profesor que se está formando también en los cursos de formación.

Como se constatará en la segunda parte de esta obra, el uso de sistemas alternativos de formación del profesorado que parten del análisis de incidentes críticos en su docencia (Monereo, Weise y Álvarez, 2013) y que se basan en métodos y procesos diferenciados de reflexión sistemática del profesorado sobre su actuación docente (Marcos, Sánchez y Tillema, 2011) empiezan a ser una realidad en la formación del profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

Åkerlind, G. S. (2007). «Constraints on academics' potential for developing as a teacher». *Studies in Higher Education*, 32 (1): 21-37.

- Akkerman, S. F.; Meijer, P. C. (2010). «A dialogical approach to conceptualizing teacher identity». *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Badia, A.; Monereo, C. (2004). «La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica». *Anuario de Psicología*, 35 (1): 47-70.
- Badia, A.; Meneses, J.; Monereo, C. (2014). «University teachers' affective dimension about their teaching: An exploration through the semantic differential technique». *Universitas Psychologica*, 13 (1).
- 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 (6): 533-548.
- Conway, P. F.; Clark, C. M. (2003). «The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development». *Teaching and Teacher Education*, 19 (5): 465-482.
- Cowie, N. (2011). «Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work». *Teaching and Teacher Education*, 27 (1): 235-242.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York: Avon books.
- Darby, A. (2008). «Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding». *Teaching and Teacher Education*, 24: 1160-1172.
- Day, C.; Leitch, R. (2001). «Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion». *Teaching and Teacher Education*, 17 (4): 403-415.
- De Sixte, R.; Sánchez, E. (2012). «Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas». *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4): 483-496.
- Edwards, D. (1999). «Emotion discourse». *Culture & Psychology*, 5 (3): 271-291.
- Grimmet, P. P.; Mackinnon, A. M.; Erickson, G. L.; Riecken, T. J. (1990). «Reflective practice in teacher education». En: R. T. Clift; W. R. Houston; M. C. Pugach (eds.). *Encouraging Reflective Practice in Education. An analysis of issues and programs* (págs. 20-38). Nueva York: Teachers College Press.
- Gross, J. J. (1998). «The emerging field of emotion regulation: An integrative review». *Review of General Psychology*, 2 (3): 271-299.
- Hagenauer, G.; Volet, S. (2012). «'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions». *Research Papers in Education*, 1: 1-23.
- Hamman, D.; Gosselin, K.; Romano, J.; Bunuan, R. (2010). «Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers». *Teaching and Teacher Education*, 26: 1349-1361.

- Hong, J. Y. (2010). «Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession». *Teaching and Teacher Education*, 26 (8): 1530-1543.
- Hoy, A. W. (2013). «A Reflection on the Place of Emotion in Teaching and Teacher Education». *Advances in Research on Teaching*, 18: 255-270.
- Ion, G.; Cano, E. (2012). «La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias». *Educación XXI*, 15 (2): 249-270.
- Kelchtermans, G. (1993). «Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development». *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6): 443-456.
- (2005). «Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy». *Teaching and Teacher Education*, 21: 995-1006.
- Lazarus, R. S. (1991). «Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion». *American Psychologist*, 46 (8): 819-834.
- Linnenbrink, E. A. (2006). «Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition». *Educational Psychology Review*, 18 (4): 307-314.
- López-Goñi, I.; Goñi, J. M. (2012). «La competencia emocional en los currícula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo». *Revista de Educación*, 357: 467-489.
- Marcos, J. M.; Sánchez, E.; Tillema, H. H. (2011). «Promoting teacher reflection: What is said to be done». *Journal of Education for Teaching*, 37 (1): 21-36.
- Markus, H. R.; Kitayama, S. (1994). «The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior». En: S. Kitayama; H. R. Markus (eds.). *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (págs. 89-130). Washington, DC: APA.
- Martin, E.; Lueckenhausen, G. (2005). «How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges». *Higher Education*, 49 (3): 389-412.
- Monereo, C.; Weise, C.; Álvarez, I. (2013). «Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3): 323-340.
- Monereo, C.; Badia, A. (2011). «Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza». En: C. Monereo; J. I. Pozo (eds.). *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (págs. 59-77). Madrid: Narcea.
- Nias, J. (1996). «Thinking about feeling: The emotions in teaching». *Cambridge Journal of Education*, 26 (3): 293-306.

- Op't Eynde, P.; Turner, J. E. (2006). «Focusing on the complexity of emotion issues in academic learning: A dynamical component systems approach». *Educational Psychology Review*, 18 (4): 361-376.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P.; Brackett, M. A. (2008). «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias». *Revista Electrónica de Investigación Psico-educativa*, 15, 6 (2): 437-454.
- Patrick, J.; Turner, J. C.; Meyer, D. K.; Midgley, C. (2003). «How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics». *Teachers College Record*, 105: 1521-1558.
- Pennington, M. C. (1996). «The 'cognitive-affective filter' in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change». *System*, 24 (3): 337-350.
- Pérez, A.; Ramos, G.; López, E. (2010). «Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria». *Cultura y Educación*, 22 (3): 259-281.
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. (2011). «Emotions and confidence within teaching in higher education». *Studies in Higher Education*, 36 (7): 799-813.
- Postareff, L.; S. Lindblom-Ylänne; A. Nevgi. (2007). «The effect of pedagogical training on teaching in higher education». *Teaching and Teacher Education*, 23 (5): 57-71.
- Powell, W.; Powell, O. K. (2010). *Becoming an emotionally intelligent teacher*. California: Corwin.
- Ria, L.; Seve, C.; Saury, J.; Theureau, J.; Durand, M. (2003). «Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences». *Journal of Education for Teaching*, 29 (3): 219-233.
- Rosenberg, E. L. (1998). «Levels of analysis and the organization of affect». *Review of General Psychology*, 2 (3): 247-270.
- Sadler, I. (2009). «Emotions in higher education teacher development: The role of confidence upon the approach to teaching». *The Biannual International Meeting for the European Association for Learning and Instruction (EARLI)*, 25-29 de agosto, en Ámsterdam.
- Scherer, K. R. (2004). «Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion». En: A. S. R. Manstead; N. Frijda; A. Fischer (eds.). *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (págs. 136-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schutz, P. A.; Aultman, L. P.; Williams-Johnson, M. R. (2009). «Educational psychology perspectives on teachers' emotions». En: P. A. Schutz; M. Zembylas (eds.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (págs. 195-212). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Schutz, P. A.; Pekrun, R. (2007). *Emotions in education*. San Diego, California: Academic.
- Shoffner, M. (2009). «The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation». *Teaching and Teacher Education*, 25 (6): 783-789.
- Stough, L. M.; Emmer, E. T. (1998). «Teachers' emotions and test feedback». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (2): 341-361.
- Sutton, R. E.; Mudrey-Camino, R.; Knight, C. C. (2009). «Teachers' emotion regulation and classroom management». *Theory Into Practice*, 48: 130-137.
- Sutton, R. E.; Wheatley, K. F. (2003). «Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Teixeira, F.; Fleury, E. (2003). «How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students». *International Journal of Science Education*, 25 (9): 1095-1110.
- Trigwell, K. (2012). «Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education». *Instructional Science*, 40 (3): 607-621.
- Van Veen, K.; Slegers, P. (2006). «How does it feel? Teachers' emotions in a context of change». *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1): 85-111.
- Vloet, K. (2009). «Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue». En: M. Kuijpers; F. Meijers (eds.). *Career learning. Research and practice in education* (págs. 69-84). Hertogenbosch, Holanda: Euro-guidance.
- Vloet, K.; van Swet, J. (2010). «'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education». *Professional Development in Education*, 36 (1-2): 149-168.
- Weise, C.; Sánchez-Busqués, S. (2013). «Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural». *Cultura y Educación*, 25: 4.
- Zhang, Q.; Zhu, W. (2008). «Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education». *Communication Education*, 57 (1): 105-122.

**PARTE II.
SISTEMAS ALTERNATIVOS DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

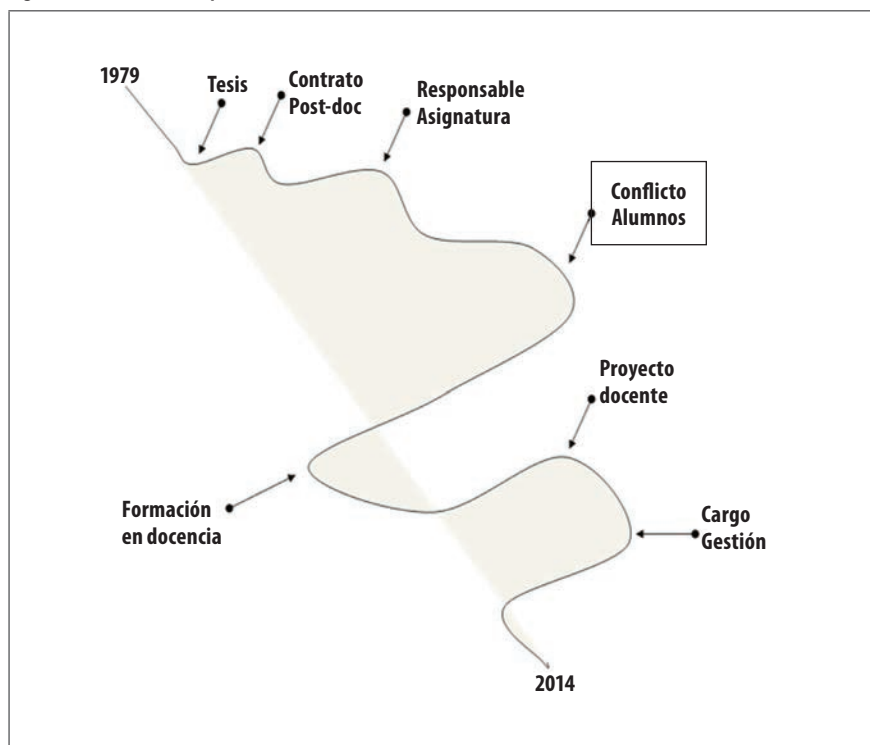
4. SALIR DE LA CRISIS. SISTEMAS DE FORMACIÓN BASADOS EN EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS

— Carles MONEREO
[Universitat Autònoma de Barcelona]

Análisis de una trayectoria universitaria

El gráfico que puede verse a continuación (figura 7) representa el itinerario seguido por un docente universitario que inició su carrera profesional en 1979 y la finalizó en el 2014.

Figura 7. Itinerario de un profesor universitario



Cuando terminó su licenciatura, el catedrático de un departamento le ofreció la posibilidad de colaborar en algunas prácticas en calidad de becario. El tema le interesó y, tras cinco años de doctorado, leyó su tesis bajo la dirección de ese mismo catedrático. Al año siguiente le ofrecieron un contrato postdoctoral. Gracias a ese contrato pudo realizar un par de estancias en universidades extranjeras, presentar su trabajo doctoral en algunos congresos y escribir un artículo que se publicó finalmente en una revista nacional de prestigio. Esporádicamente dio alguna clase, a demanda del catedrático, sobre algún tema relativo a sus tesis. Unos años más tarde logrará ganar una plaza estable de profesor contratado y tendrá a su cargo algunas asignaturas. Su poca motivación para impartir clases y su nula preparación como docente hacen que durante algunos años tenga una evaluación por parte de los estudiantes bastante mala. Sin embargo, y aunque la situación le incomoda, su catedrático le excusa diciéndole que haga un caso relativo de estas valoraciones, que si quiere hacer carrera se dedique básicamente a la investigación y que prepare las clases lo justo, para no tener problemas con los alumnos.

Desgraciadamente, durante un curso tiene un grave problema con un grupo de estudiantes que, tras quejarse repetidamente en clase de lo confusas que son sus explicaciones y lo exigente que es en los exámenes, y no recibir respuesta satisfactoria a esas reclamaciones, envían una carta de protesta a la decana de la facultad, quien toma cartas en el asunto, se entrevista con el profesor y le pide que cambie el modo en que imparte sus clases.

El profesor (y en especial su mentor, el catedrático, a punto de jubilarse) consideran que se trata de una intromisión intolerable y un ataque inaceptable a la libertad de cátedra, además de un agravio comparativo en relación con otros compañeros del departamento, que tampoco tienen valoraciones positivas. Exigen al decanato un informe detallado de cuáles son las quejas y qué datos objetivos las avalan, y el catedrático escribe un artículo furibundo en un periódico local, de gran difusión, denunciando la –según él– persecución a la que los somete la decana. Ello no hace más que empeorar el asunto, de tal forma que los alumnos logran el apoyo de otros compañeros y se declaran en huelga. Entonces la decana, bajo presión de unos y otros, abre un expediente informativo al profesor y le exige una mejora sustancial de la valoración de sus alumnos para el curso siguiente, bajo la amenaza de no renovar su contrato.

Nuestro profesor, ante el inesperado desarrollo de los acontecimientos, que el catedrático ha tratado como si de una cuestión personal se tratase, decide pararle los pies y aceptar las condiciones que le impone la decana, con el consiguiente enfado del catedrático y la ruptura de su relación académica y personal.

A continuación nuestro protagonista sufre una fuerte *crisis de identidad*, e incluso se plantea seriamente si es competente para impartir clases y valora la posibilidad de abandonar la Universidad. Finalmente, decide seguir, sobre todo porque le gusta su materia y en especial desea seguir investigando en su disciplina, pero ahora comprende que ello pasa por dar mejor las clases y decide apuntarse a unos cursos de formación didáctica que se convocan anualmente en la Universidad.

A pesar de sus bajas expectativas, los cursos le gustan y descubre que existen otras formas de enseñar que resultan más motivadoras para los alumnos (e incluso para él mismo). En los años siguientes continúa dando clases, ahora amparado por los nuevos métodos que aprendió; poco después llega incluso a escribir un «proyecto docente» para que le reconozcan unos méritos de docencia, aunque la investigación continúa siendo su principal devoción y ocupación. Al cabo de unos pocos años, sus clases se vuelven rutinarias; sigue repitiendo los métodos que aprendió en aquellos cursos de formación, pero ahora con menor convicción; sus alumnos no se quejan, pero sus valoraciones son solo discretas. A la menor ocasión que tiene ocupa un cargo de gestión en el departamento y tras dos períodos de responsabilidad en el mismo, sin dar apenas clases, toma el año sabático que le corresponde por su tiempo de gestión. A la vuelta, pide la jubilación anticipada. Se imagina el resto de vida profesional lejos de las aulas, escribiendo e investigando.

En este recorrido bioprofesional, correspondiente a la trayectoria real de un docente universitario, podemos identificar, por lo menos, tres variables que resultan determinantes:

- las relaciones que se establecen entre el docente y su mentor, el catedrático, que es quien le introduce en el mundo universitario;
- la absoluta preferencia que los protagonistas otorgan a la investigación, frente al mal menor que supone tener que impartir docencia;
- las relaciones con el alumnado y sus evaluaciones.

Respecto a esas tres líneas temáticas, se producen tres momentos álgidos, que podemos calificar de *incidentes*: la denuncia de los estudian-

tes de una docencia de baja calidad; la ruptura, más o menos explícita, entre el profesor y su director de tesis, el catedrático; y la decisión de dejar de impartir clases al final de su carrera profesional, para dedicarse a la gestión.

Esos tres eventos son consecuencia de conflictos no resueltos y tienen como denominador común que se presentan como experiencias con un elevado impacto emocional, que desestabilizan al docente y le obligan a adoptar alguna medida de urgencia. En este caso, la principal medida adoptada fue la realización de unos cursos de formación sobre metodologías docentes, presumiblemente alternativas e innovadoras. Obsérvese, sin embargo, que finalmente esa formación resultó insuficiente para que nuestro docente realizase un cambio en profundidad, más allá de los nuevos métodos que aprendió a utilizar. Nos referimos a un cambio drástico en sus concepciones y sentimientos sobre cuáles son sus funciones profesionales; o dicho de otro modo, qué supone ser un profesor universitario, cuál es la importancia de lograr que sus alumnos aprendan de forma clara, significativa, la materia que imparte y qué sentimientos de seguridad, coherencia, motivación por enseñar deben acompañar su actividad docente e investigadora. Diríase que cambió una pequeña parcela de su ejercicio profesional docente, pero no su identidad profesional como tal, que siguió restringida a la investigación, y explica por qué, al final de su etapa laboral, prefirió no volver a pisar un aula ni volver a impartir clases.¹⁶

En el próximo apartado nos referiremos a las distintas contingencias que se producen en el aula y que, en casos como el examinado, suponen momentos de crisis que obligan a replantearse de manera radical el sentido y significado de la labor que se desarrolla.

Afrontar las contingencias que se producen en el aula universitaria

De manera cotidiana, tal como se sintetiza en la tabla 6, los profesores universitarios se enfrentan a diferentes contingencias que pueden clasificarse y describirse atendiendo a dos criterios generales; primero, por el

16. En muchos círculos de las denominadas ciencias duras se aboga por promover dos tipos de perfiles profesionales independientes, uno destinado solo a la docencia y otro a la investigación. Nuestra opinión es que docencia e investigación deben ser dos actividades interdependientes que se retroalimenten recíprocamente.

Tabla. 6. Tipología de contingencias en el aula según el grado de control emocional y las expectativas sobre la situación educativa

	Control emocional	Falta de control emocional
Situación esperada	Rutinas	Conflictos
Situación inesperada	Eventos	Incidentes

hecho de que esa situación sea esperada o no, en la medida en que, según la percepción del profesor, responda a un patrón de conducta habitual por parte de los estudiantes o, por el contrario, infrecuente. Segundo, en lo relativo a si esa contingencia desestabiliza emocionalmente o no al docente, y por lo tanto si es capaz de controlar y autorregular su conducta, o por el contrario, escapa a su control y propicia conductas reactivas, poco deseables (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Teniendo en cuenta ambos factores, las rutinas serían situaciones habituales a las que el profesor responde con repertorios de respuesta prefijadas que le dan una gran sensación de control y seguridad (Roberts, 2007). Por contra, los eventos serían situaciones que sorprenderían en alguna medida al docente pero que no conllevarían ninguna desestabilización emocional, de forma y manera que el profesor podría gestionarlos sin muchas dificultades (por ejemplo un mal estudiante realiza una pregunta interesante, que le sorprende positivamente). En cuanto a los conflictos, a pesar de que tienen una presencia bastante continuada y prevista (por ejemplo, el profesor encarga alguna tarea para la siguiente sesión, pero anticipa que prácticamente nadie la realizará), se experimentan de forma negativa y conducen a una actitud de resignación por falta de medios para hacerles frente.

Por último, los incidentes son episodios en los que se mezcla una situación inesperada con cierto descontrol emocional, y se convierten en críticos en el momento en que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma claramente inapropiada o extemporánea, ya sea ironizando, evitando, negando o agrediendo al o a los causantes del problema.

Acudiendo a las definiciones que aporta la investigación especializada, los incidentes críticos¹⁷ (a partir de ahora IC) se caracterizan por ser inesperados y acotados en el tiempo (Everly y Mitchell, 1999), por poner en crisis a quien los padece, revelando sus pensamientos y actitudes implícitas (Burgum y Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey,

17. Algunos autores los denominan también experiencias pico (*peak experiences*), porque se trata de situaciones que superan un cierto umbral emocional de quien las recibe. Nosotros hemos preferido el término *incidente crítico* porque hace hincapié en que su aparición, además de aguda, resulta inesperada.

1986) y anulando sus mecanismos de autocontrol (Butterfield; Borgen; Amundson y Maglio, 2005), y por hacer posible un cambio profundo en uno o varios componentes de la identidad docente, al ponerlos en evidencia y permitir un análisis más consciente de los mismos (Martín y Cervi, 2006; Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Sin embargo, un IC siempre requiere y depende de la interpretación subjetiva de quien lo recibe; nunca lo es de entrada, a priori. Algunos estudiosos han mencionado una suerte de ceguera de algunos docentes, en especial de los principiantes, para detectar IC, debido en gran medida a un falso optimismo o a una falta de seguridad que les lleva a negar la realidad o a falsearla (Wheatley, 2002). En todo caso, la aparición de un IC puede resultar beneficiosa para un docente si se gestiona adecuadamente, pues supone una oportunidad de cambio y de aprendizaje de nuevas competencias docentes.

Aunque los IC que pueden tener lugar en un aula universitaria suelen ser de naturaleza e intensidad muy distinta, a partir de algunas iniciativas internacionales pioneras, como la del Learning & Teaching Centre de la University of Victoria (2012) y algunos de nuestros trabajos preliminares (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo y Domínguez, 2014), podemos apreciar bastantes coincidencias relativas a los IC más frecuentes en la enseñanza universitaria, tal como hemos señalado en el capítulo 2 de este libro.

También ha crecido paulatinamente el interés por emplear los propios IC como base para desarrollar programas de formación del profesorado. Por ejemplo, se han incluido en sendos cuestionarios para provocar la discusión en grupo (Gilstrap y Dupree, 2008); se han alentado distintas formas de representación gráfica sobre los hitos biográficos y profesionales de los participantes en la formación (Burnard, 2005) o según las decisiones y acciones alternativas para responder a un IC (Kennedy, 1999); se han empleado portafolios docentes para identificar y analizar IC durante un proceso de formación docente (Sockman y Sharma, 2008); y más recientemente han surgido propuestas fundamentadas en pautas guiadas para analizar IC (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012). Sin embargo, la mayoría de esos métodos optan por un análisis de los IC distanciado y a posteriori, obviando el posible interés de experimentarlos en «propia piel» y analizarlos *in situ*, para que la formación resulte lo más contextualizada, auténtica y encarnada posible. En las páginas siguientes, trataremos de organizar y distinguir ese conjunto de métodos formativos que tienen en los IC su principal aportación.

Modalidades de formación basadas en incidentes críticos

Tradicionalmente, en la formación de profesores se ha privilegiado el cambio de concepciones y, en menor medida, el cambio en los métodos de enseñanza, sobre todo a través de una combinación entre discurso teórico y práctica guiada. En el apartado teórico, el objetivo suele consistir en revisar las concepciones y creencias de los docentes sobre lo que para ellos significa enseñar, aprender y evaluar su materia, con el propósito de modificar esas concepciones, por regla general, hacia aproximaciones más constructivistas, centradas en el diálogo, en dar sentido a los contenidos y en valorar los procesos de construcción del alumnado. Por su parte, las prácticas en clase se han centrado en la resolución de casos y problemas, más o menos realistas y vinculados a situaciones auténticas. Y en algunos formatos se complementan con prácticas supervisadas en el aula, ejerciendo de docente.

Sin desmerecer las ventajas de este enfoque formativo predominante, el supuesto de partida es netamente teoricoformal, y la vía de entrada, básicamente cognitiva. Se presupone que, en primer lugar, el docente en formación debe asimilar las justificaciones, conceptos y argumentaciones teóricas para interpretar y resignificar su práctica de un modo distinto. Ciertamente, para lograr ese propósito, las variantes son múltiples; en algunos casos se opta por un planteamiento más deductivo y, en otros, más inductivo. Sin embargo, en muy pocas ocasiones, la vía de entrada se produce a través de lo emocional-sentimental.

Admitiendo el hecho de que proponer a los participantes en una formación el manejo de situaciones con carga emocional es arriesgado y requiere una preparación muy cuidadosa de todos los elementos, además de su consentimiento explícito, existen razones para pensar que los resultados obtenidos pueden justificar sobradamente ese riesgo.

Más allá de algunos tópicos de moda como el de «inteligencia emocional», con más sustento mediático que científico, involucrar a las personas en temas que realmente les preocupan, les producen conflicto o desestabilizan; les implica situarse en el núcleo del problema y, casi desde el inicio, convertir esa formación en una vivencia significativa y relevante. Así, entendemos que en el momento de diseñar una formación basada en conflictos e incidentes que apelen, en un primer estadio, a elementos emocionales-sentimentales, es necesario gestionar dos di-

menciones: el potencial impacto emocional que tendrán las situaciones o actividades que propongamos y el grado de mediación-manipulación con que interferiremos en esas situaciones para extraer el máximo jugo de las mismas.

Con respecto al impacto emocional-potencial, este aumenta cuando el protagonista es el mismo docente en formación y esa situación sigue estando muy presente, ya sea porque se vivió de una forma muy intensa y/o porque sigue ocurriendo en esos momentos. Por el contrario, disminuye cuando el principal actor del caso examinado es alguien muy distinto al docente que está en formación y la situación se plantea como un suceso plausible, que solo «teóricamente» podría llegar a ocurrir.

En la figura 8 se muestra un posible continuo del nivel potencial de impacto emocional que puede tener un tipo u otro de caso.

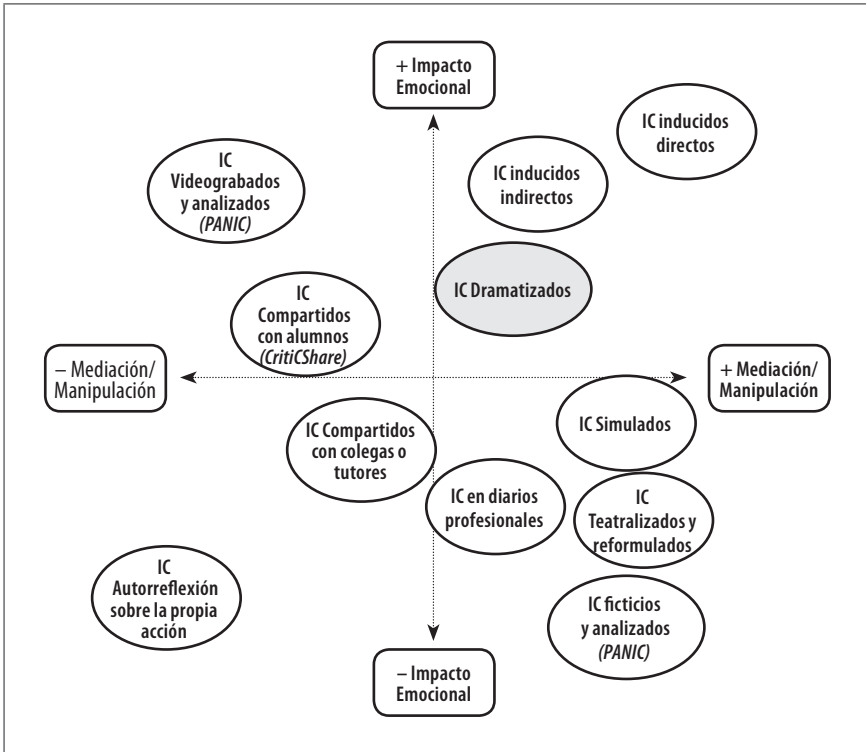
En relación con el nivel de mediación-manipulación, la intervención del formador en la introducción y manejo de los incidentes puede ser muy alta, hasta el punto de ser él quien los crea o induce su aparición, o, por el contrario, esa intervención puede ser prácticamente inexistente cuando se invita a los participantes a que reflexionen libremente sobre las contingencias o situaciones que les han desestabilizado en su quehacer profesional docente.

Si adoptamos ambas dimensiones, tal como puede verse en la figura 9, obtenemos distintas modalidades de formación basadas en IC. A partir de la figura 9, describiremos a grandes rasgos cuáles serían las principales modalidades de formación que se fundamentarían en IC y algunas de sus virtudes y limitaciones.

Figura 8. Nivel potencial del impacto emocional del caso estudiado



Figura 9. Modalidades de formación basadas en incidentes críticos (IC) según el nivel de impacto emocional y de mediación/manipulación por parte del formador



Alto impacto emocional y bajo nivel de mediación-manipulación

Este grupo estaría formado por lo que podríamos denominar *incidentes naturales*, en tanto la intervención del formador es mínima, y, por consiguiente, los incidentes ocurren de forma espontánea. Se trata de las situaciones de formación más deseables, puesto que son plenamente genuinas y auténticas. No obstante, plantean algunas dificultades metodológicas importantes. La primera, y más evidente, es que difícilmente puede preverse cuando se producirá un IC y si tendrá el impacto emocional y abordará la temática que deseamos tratar. Un segundo obstáculo se refiere a la aceptación, por parte del docente, de que ese incidente sea objeto de registro y sobre todo de análisis.

El primer problema puede minimizarse adoptando medidas como las siguientes:

- Realizando registros en períodos de tiempo sensibles, es decir, en aquellos momentos en que las circunstancias indiquen que pueden producirse IC con mayor facilidad. Por ejemplo, los primeros días de clase, en la semana antes de una prueba o examen, en situaciones de cambio (impartición por vez primera de una asignatura o a un nivel distinto, introducción de nuevos contenidos o de una nueva metodología, sustitución del profesor, entrada de unos alumnos conflictivos, etc.), en la devolución de calificaciones, etc.
- Empleando sistemas tecnológicos con capacidad para grabar ininterrumpidamente todas las clases, durante todo el curso. Actualmente existen sistemas de videograbación muy poco intrusivos y con mucha capacidad de almacenamiento de información que pueden controlarse a distancia y programarse para que registren imagen y sonido en períodos específicos del día, durante un tiempo prolongado. Por otra parte, el mismo docente puede informar del día y la hora en que ha ocurrido una circunstancia digna de análisis, evitando de ese modo tener que procesar todo el material grabado.

En cuanto al segundo problema, es esencial contar con el permiso y la participación del docente. Ciertamente, un profesor que acepte ser grabado en circunstancias embarazosas, en las que pueden salir a la luz sus defectos y debilidades, es difícil de encontrar. En este sentido, el nivel de malestar que esté sufriendo el docente y la confianza que tenga en la ayuda que podamos prestarle serán aspectos centrales para que acepte colaborar.

Dentro de este grupo de modalidades formativas podemos distinguir alguna variante. Por ejemplo, el proyecto CritiCShare (Monereo, Panadero y Scartezini, 2013) utiliza el intercambio de informes entre el docente y sus alumnos (o algunos de ellos, seleccionados por algún criterio) como dispositivo para compartir representaciones sobre lo que acontece en clase y promover cambios en la actuación docente y, subsidiariamente, en la discente.

En un primer momento docente y alumnos, de forma independiente, responden a un cuestionario semanal sobre la dinámica de las clases (por ejemplo, un documento de Googledocs), clima de trabajo, participación de los alumnos, calidad de la interacción educativa y, especialmente, conflictos acontecidos y ajuste de la respuesta del profesor. Después de un período convenido (sobre los dos meses), el profesor recibe un resumen del informe de sus alumnos y viceversa. Tras su revisión,

deben responder a lo que les ha sorprendido o creado conflicto con respecto a la visión que tiene el otro de las clases, de la asignatura y de los incidentes ocurridos. Tras un nuevo intercambio, se promueve una nueva reacción y algún plan o propósito argumentado de cambio o no cambio.

En este caso, la intervención del formador tal vez adopte distintos formatos. Puede consistir simplemente en favorecer esos intercambios, o puede apenas participar realizando resúmenes de los informes, enfatizando aspectos sobre los que desea que se reflexione. O aun puede interferir de una forma más notable, orientando el análisis en un determinado sentido.

Bajo impacto emocional y bastante nivel de mediación-manipulación

En el otro extremo encontraríamos este tipo de modalidades de formación que, por sus características, consideramos que tienen un bajo nivel de impacto en cuanto a propiciar cambios profundos y duraderos en la identidad docente. Aquí hallaríamos diferentes tipos de simulación basadas en situaciones que los participantes no sienten como propias y no son capaces de conmovérselas y, por consiguiente, tampoco de moverles al cambio. Un ejemplo ilustrativo, y ciertamente interesante, es el proyecto del «replanteo»,¹⁸ en el que un grupo de actores teatraliza una misma situación incidental, dentro de un aula, pero con diferentes estilos de interacción docente y con distintos resultados, moviendo a los asistentes (profesores en formación) a reflexionar sobre lo contemplado.

Bajo impacto emocional y bajo nivel de mediación-manipulación

En este cuadrante se agrupan métodos basados en la autorreflexión y heterorreflexión de los participantes, siendo la función del formador de simple promotor de esa reflexión. Como los casos que suelen analizarse resultan teóricos y/o distantes, la implicación es menor y el posible cambio también. Quizás puede constituir un método adecuado para «romper el hielo» y empezar a crear un clima más distendido,

18. Puede verse un vídeo ilustrativo en: http://www.uab.cat/servlet/Satellite/videos/reproduccion-1193208676085.html?param1=10divulgacio¶m2=50conf_educacio¶m4=educacio¶m5=1&curl_video=1290497702134

de mayor confianza entre los participantes. Por otra parte, la simple reflexión sobre las propias acciones, sin un asesoramiento o una guía apropiadas, dejando al participante en completa libertad, puede tener resultados inocuos e, incluso, contraproducentes, cuando se producen respuestas de autoexculpación, autoindulgencia o de excesiva autocul-pabilización.

Alto impacto emocional y alto nivel de mediación-manipulación

En el presente apartado, como puede inferirse, es básico calibrar bien los métodos y acciones que hay que emplear con el fin de evitar efectos indeseables. La introducción del IC puede hacerse, al menos, por dos grandes vías:

- De forma indirecta: modificando algunas condiciones habituales para favorecer o acelerar la aparición de conflictos que habitualmente se producen. Por ejemplo, lograr que un alumno conflictivo que no suele venir a clase, venga esos días.
- De manera directa: introduciendo un elemento distorsionador o provocador, previamente preparado.

En esta línea, realizamos una investigación a partir de la introducción de distintos IC de forma directa, mediante estudiantes preparados para hacerlo y sin que los dos profesores participantes estuvieran apercibidos de ello (Monereo, Badía, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). Inesperadamente, cuando preguntamos a los docentes por lo acaecido en su clase, ninguno de ellos parecía percibir lo sucedido como un incidente y habían sorteado esos acontecimientos sin problemas. Sin embargo, en especial en uno de los casos, se produjo un incidente que no habíamos programado, es decir «natural», y ese sí que actuó como IC y condujo a una situación de reflexión y posible cambio. Nuevamente pudimos constatar que el IC tiene un componente de interpretación subjetiva crucial y que, como dice el conocido adagio, «no hiere quien quiere, sino quien puede»; conocer de antemano qué situaciones o conflictos son IC potenciales para un docente en formación es una de las principales claves del éxito de esa formación.

Una alternativa menos asertiva de impacto emocional y manipulación o inducción de IC es el uso de dramatizaciones. En una drama-

tización existe una parte de simulacro, pero también es irremediable que concurren emociones y sentimientos vinculados a las acciones y estados que provoca un conflicto, aunque sepamos que está en buena parte amañado. Cuando asistimos a una obra de teatro o a la proyección de una película, también sabemos que se trata de actores o actrices que fingen sus desventuras y, no obstante, podemos sentir profundas emociones e incluso pueden tener un impacto significativo en nuestras vidas. Parafraseando a Wittgenstein, no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos o vemos llorar.

Actualmente se están produciendo iniciativas formativas, apoyadas en métodos de dramatización (Toivanen, Komulainen y Ruismäki, 2011) y en el uso de autovideograbaciones de IC (Johannes y Seidel, 2012), que tratan de aprovechar la fuerza y el impacto que tienen las vivencias en primera persona.

En nuestro caso, pusimos en marcha una formación de profesores universitarios en la que empleamos dramatizaciones como dispositivo de cambio central; los resultados nos permiten argumentar, a la espera de reafirmarlo en un futuro, que el hecho de afrontar y analizar personalmente IC, aunque estén parcialmente previstos, puede provocar cambios importantes en la identidad docente de los participantes. Concretamente, en este estudio (Monereo, Weise y Álvarez, 2013), los siete profesores participantes tuvieron que impartir una miniclase de 15 minutos en la que sus otros compañeros introducían incidentes preparados (el expositor sabía que algo ocurriría, pero no sabía ni su naturaleza ni el momento en que pasaría), que posteriormente se discutían y analizaban.

Los resultados, como decimos, fueron sorprendentemente exitosos, máxime si pensamos que la formación duró únicamente treinta horas presenciales. Todos los participantes modificaron alguna dimensión de su identidad, apuntalando la idea de que una formación que «entre» por la vía sentimental puede ser realmente eficaz.

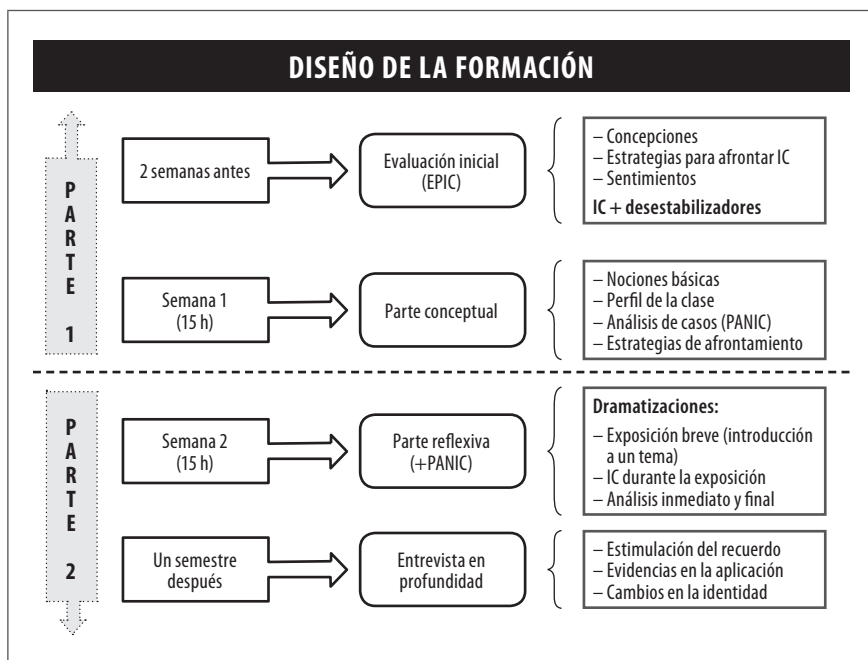
En el próximo apartado describiremos los pormenores de esta formación.

Guía para el formador: diseño de una formación basada en incidentes críticos dramatizados

La formación que seguidamente presentamos parte, como hemos anunciado, del uso de las dramatizaciones como método central, aunque emplea otros dispositivos metodológicos, dentro de una secuencia que postula ceder paulatinamente conocimientos y competencias a los participantes, de modo que lleguen a autorregular sus propias decisiones y, finalmente, sus propias posiciones identitarias.

En la figura 10 pueden observarse esquemáticamente las dos partes en que se dividió la formación. Un primer período de 15 horas (tres horas, los cinco días de la semana) de índole más conceptual y procedimental, y un segundo tramo correlativo, también de 15 horas, dedicado a afrontar IC y extraer conclusiones a partir de las propias vivencias y de los contenidos trabajados en la primera parte.

Figura 10. Organización del taller de formación basado en incidentes críticos



Destinatarios y formadores

Puesto que la formación parte del análisis de IC, requiere que los participantes tengan alguna experiencia en docencia universitaria. Es, pues, una opción más adecuada para la formación permanente que para la formación inicial. Con profesores noveles puede tener sentido si el propósito es ofrecerles estrategias y recursos para hacer frente a incidentes frecuentes y acotados que, con toda seguridad, van a encontrarse en su práctica docente cotidiana.

Por otra parte, considerando nuestra experiencia hasta este momento (y a la propia lógica de contenido ofrecido), se trata de una propuesta que atrae, en su mayoría, a docentes que tienen dificultades para gestionar su enseñanza. Hablamos de personas cuyo malestar, ansiedad o inseguridad les ha empujado a dar este paso; por consiguiente, suelen encontrarse en un evidente estado de vulnerabilidad y desconfianza. Por eso es imprescindible que los formadores sean docentes experimentados y competentes, capaces de crear un clima de trabajo que fomente el diálogo abierto y la empatía, y rompa las resistencias y recelos. Además, siempre que sea posible, es muy recomendable la intervención de dos formadores de manera que puedan realizar distintas tareas al mismo tiempo, como exponer o dinamizar al grupo y, a la vez, ir registrando los cambios que se produzcan en cada uno de los participantes.

Descripción, objetivos y desarrollo metodológico

Esta formación persigue, fundamentalmente, tres objetivos:

- Identificar los incidentes críticos que con mayor frecuencia preocupan y desestabilizan a los participantes.
- Analizar de forma consciente estos incidentes críticos, cuestionando las concepciones, estrategias de afrontamiento y sentimientos que están involucrados.
- Dotar a los participantes de recursos cognitivos, estratégicos y emocionales para hacer frente a estos incidentes críticos.

A continuación vamos a describir el procedimiento seguido en cada una de las partes en que se distribuye la formación.

Dos semanas antes de iniciar la formación, por correo electrónico se envía a cada participante un cuestionario para conocer el perfil docente de los profesores que asistirán a la formación. Concretamente, en nuestro caso empleamos la «Encuesta para el profesorado sobre incidentes críticos» (EPIC), que está formada por cinco apartados (ver ejemplos en el anexo): unas preguntas sobre el rol que, de forma preferente, se autoatribuye el profesor participante (de educador, de profesional que imparte clases, de investigador o de especialista en su contenido), una escala sobre cuáles son las condiciones instruccionales que determinan sus decisiones estratégicas, otra escala sobre concepciones relativas a la enseñanza (centradas en la materia o en el alumno) adoptada de Prosser y Trigell (1999), un diferencial semántico sobre los sentimientos a los que asocia su docencia y, finalmente, un bloque formado por dos partes. Una primera parte consistente en un conjunto de situaciones en las que se plantea un IC relativo a algunos de los siguientes temas: IC con los alumnos, IC con cuestiones de carácter académico, IC con respecto al currículum y su desarrollo e IC con los colegas. El encuestado debe optar por una primera respuesta y, en función de la escogida, por dos nuevas alternativas. Esas respuestas suponen cuatro formas de afrontar el IC: huida-avoidance, reacción emocional, estrategia local o evaluación y decisión reflexiva. Y una segunda parte en la que se pide a los encuestados que describan brevemente un máximo de tres IC que les hayan ocurrido en el pasado y para los que consideran que no tienen una respuesta apropiada.

Lógicamente, mientras las dos primeras resultan inapropiadas al no generar cambios o generar situaciones de conflicto y violencia, las dos últimas son más ajustadas, si bien la estrategia local apunta más a lo sintomático y transitorio, mientras que la evaluación-decisión conlleva una respuesta más global, compleja y, presumiblemente, más sostenible.

A partir de los datos recopilados a través del EPIC, en la primera sesión se efectúa una devolución sintética y sistemática de esos datos, consistente en comentar cómo es ese grupo clase, cuál es su «identidad» en calidad de docentes. De ese modo se exponen las tendencias del grupo en relación con sus representaciones sobre su rol profesional sobre el significado de aprender, enseñar y evaluar en la Universidad, sobre las estrategias más adecuadas para hacerlo y sobre sus sentimientos como docentes. Cada uno de estos apartados se presenta en forma de gráficas (tipo histogramas) y se invita a los participantes a comentarlas, a expresar su acuerdo o desacuerdo y a exponer sus argumentaciones. Desde

nuestro punto de vista, es altamente aconsejable registrar este primer diálogo para analizarlo posteriormente, porque, además de ofrecernos una visión bastante completa de las percepciones y concepciones de los asistentes que nos ayudará a encajar mejor el resto de sesiones –a modo de evaluación formadora–, supone la «línea base» a partir de la que podremos establecer los cambios y progresos de los participantes hacia los objetivos formulados.

Asimismo, en esta primera sesión, conforme se presentan los resultados de EPIC, se van introduciendo los principales conceptos del taller: roles, concepciones, estrategias, emociones y sentimientos e identidad docente.

La segunda sesión se dedica íntegramente a explicar en qué consiste un IC, cuáles son los más frecuentes en el contexto universitario y los que, según el EPIC, preocupan más al grupo. Seguidamente se exponen algunos casos «teóricos» en los que tienen lugar IC parecidos a los identificados por el grupo como más difíciles de abordar; se apuntan posibles respuestas ante cada caso y se valora su pertinencia.

En la tercera sesión se presenta la pauta de análisis de incidentes críticos (PANIC; ver anexo, tabla A) y se explica el significado y sentido de cada apartado que la compone (ver anexo). Posteriormente, en parejas, se lee y examina un relato del libro *Docentes en tránsito* (Monereo y Monte, 2011), se analiza el caso con una PANIC y se compara la realizada por cada pareja con la que aparece en dicha publicación. Al finalizar la sesión se pide al grupo que, para la siguiente sesión, cada participante aporte un caso propio real, analizado con la PANIC.

Durante la cuarta sesión se revisan los casos aportados por cada participante siguiendo la siguiente dinámica:

- a) explicación del caso y preguntas y aclaraciones de los participantes respecto al apartado 1 de PANIC («Descripción y análisis»);
- b) resolución por parte de grupos de tres personas del apartado 2 de PANIC («Intervención y seguimiento»);
- c) comparación con la resolución del autor (existe una rúbrica para valorar la calidad del análisis que puede verse en la tabla C del anexo).

La quinta y última sesión de la primera semana parte de los casos del día anterior; se presentan las «tipologías de respuesta existentes frente a IC» y se valoran estas (ver tabla 6 en pág. 97). Se resumen los contenidos tratados durante la primera semana y se realiza una dis-

cusión abierta. Luego se explica la dinámica que se seguirá durante la próxima semana (autograbaciones dramatizadas).

Durante la segunda semana, las cuatro primeras sesiones tienen el mismo formato. Cada participante debe impartir una clase real, de 15 minutos de duración, relativa a un tema de su especialidad. Durante esa clase, tres personas del grupo introducen otros tantos IC que previamente han sido programados y preparados (ver ficha de preparación del IC en la tabla B del anexo). Esos IC deben estar relacionados con situaciones que el participante ha sufrido en el pasado y que había confesado previamente, al completar la EPIC, que le desestabilizaban. Tras cada una de esas presentaciones se realiza un análisis posterior con todo el grupo a partir de tres interrogantes: ¿Ha actuado el compañero de manera adecuada frente a cada IC? ¿Cómo hubieseis actuado vosotros? ¿Cuál sería el mejor modo de actuar y por qué? Las conclusiones se van recogiendo por escrito como si de un acta se tratase.

Finalmente la décima y última sesión se dedica a tres actividades singulares: resumen de las estrategias de afrontamiento para cada tipo de IC, resolución de un caso propuesto mediante la PANIC y respuesta a un cuestionario final de satisfacción con el taller.

Seis meses después de finalizar el taller se realiza una entrevista individualizada con cada participante, a la que deben traer evidencias de los cambios realizados en sus prácticas (PANIC, nuevos materiales y actividades, diario profesional, etc.). En la tabla D del anexo se presentan algunas de las dimensiones e ítems que forman parte de nuestros cuestionarios y entrevistas.

Temporalización

Como ya dijimos, se trata de un curso tipo taller, por su marcado carácter procedimental, de treinta horas de duración, repartido en dos semanas. Cada sesión comporta tres horas de trabajo, con un breve descanso de quince minutos. Es recomendable que la segunda semana no se dilate demasiado en el tiempo para evitar que los participantes olviden algo de lo tratado. Por otra parte, es también oportuno realizar, tras la formación, una reunión con los asistentes, demorada en el tiempo (entre seis meses y un año), con la finalidad de comprobar hasta qué punto lo que se trató persiste en la mente y en las prácticas de los participantes. En este sentido, puede realizarse una entrevista individual o

una dinámica de *focus group* que permita constatar esta permanencia de lo aprendido.

El hecho de establecer un módulo de treinta horas obedece a una cuestión meramente coyuntural pero oportuna. En nuestro caso, ese era el tiempo máximo que podía durar un curso de formación, según las instancias institucionales responsables de la formación inicial y permanente en nuestra universidad. Entendemos que se trata de una exigencia bastante arbitraria, pero, a fin de cuentas, pragmática y contextualizada. En definitiva, intentamos demostrar que no solo la propuesta es eficaz, sino también eficiente, es decir, acorde con los parámetros y canales habituales. De lo contrario, podría caerse en el error de proponer sistemas de formación de alta calidad, pero impracticables e insostenibles en contextos con limitaciones temporales, de infraestructura y presupuestarias.

Evaluación

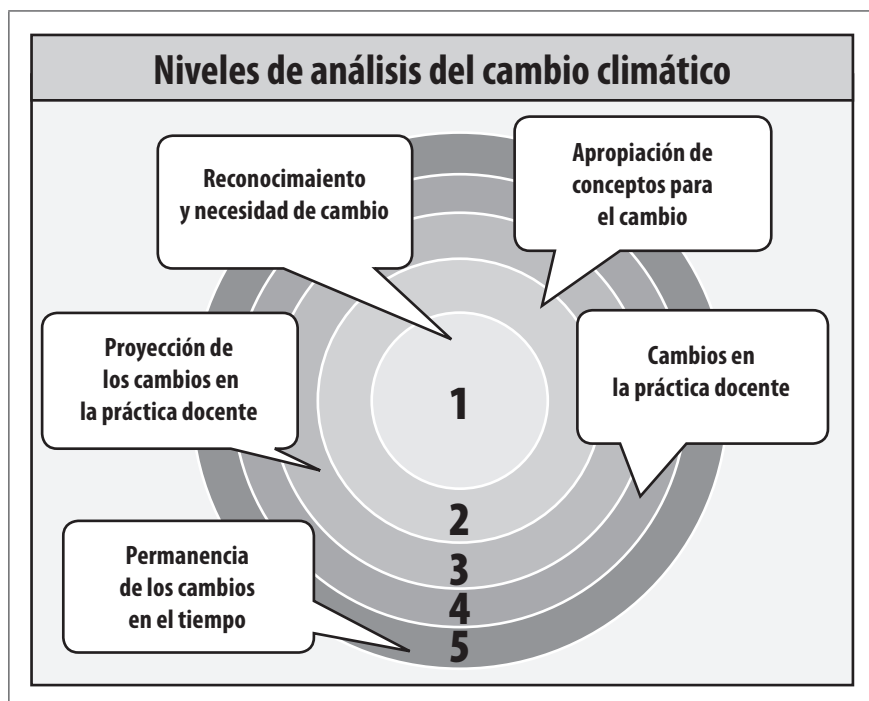
La evaluación del progreso de los participantes puede realizarse a partir de distintas medidas (que pueden ser complementarias):

- La competencia desarrollada en el uso de la PANIC. A partir de una rúbrica que permita valorar la extensión y profundidad alcanzadas en la aplicación de la pauta, puede corroborarse el nivel de dominio logrado (ver rúbrica en el apartado de recursos, tabla C del anexo).
- Los cambios acaecidos durante la formación pueden deducirse a partir de los cambios detectados en las distintas declaraciones realizadas por los participantes en un inicio, al finalizar la primera semana, durante la segunda semana y al final del taller. Estas declaraciones pueden recogerse por videograbación de las interacciones y posterior codificación de las mismas, a través de la aplicación de dos o tres cuestionarios de seguimiento (primera semana, segunda semana y final) y/o mediante una rejilla de observación en la que se anotan afirmaciones especialmente significativas. Los niveles de cambio que se consideran son los que se exponen en la figura 11.
- Como podemos apreciar, esos cambios irían del simple reconocimiento de la necesidad de modificar la manera de situarse frente a las clase y ante determinados IC, a un segundo nivel en el que el participante se apropia de algunos de los conceptos barajados en

el taller y empieza a significar su realidad y sus experiencias docentes por medio de esos conceptos; luego podría pasar a un tercer nivel en el que proyecta, aún teóricamente, realizar cambios en su práctica, para lo cual aporta detalles y argumenta sobre la bondad de una u otra alternativa; después podría optar a un cuarto nivel donde los cambios se introducen en la práctica docente real (durante el período de la propia formación y posteriormente) y, por último podría llegarse a un quinto nivel que, como ya hemos expuesto, supone la permanencia de los cambios introducidos, seis meses después de la formación, en su pensamiento pedagógico, sus actitudes y/o sus prácticas docentes.

En el próximo apartado nos centraremos en identificar y caracterizar cuáles son los principales escollos que puede plantear una formación de estas características.

Figura 11. Niveles de cambio en las distintas dimensiones de la identidad docente, producidos por la formación



Dificultades y cómo afrontarlas

A las múltiples ventajas que supone una formación basada en IC, es preciso añadir algunos obstáculos, dificultades y riesgos que pueden o, mejor, deben anticiparse.

Es necesario insistir en la importancia de crear un clima de confianza y *faire play* que favorezca la libre comunicación entre los docentes en formación. Sin ese clima, este tipo de formación reduce enormemente su eficacia. Para lograrlo, deben arbitrarse algunas medidas. La primera y, hasta cierto punto más sencilla, es la de imponer un número de plazas limitado (entre cinco y quince personas) que garantice un acercamiento más personalizado a cada asistente. Una segunda medida consiste en firmar un acuerdo inicial en el que se especifiquen las actitudes que deben reinar durante el taller (respeto, tolerancia, escucha activa, sinceridad, etc.) y se dé permiso a los formadores para grabar las sesiones y emplear los datos para mejorar la propia propuesta de formación. No hace falta decir que la actitud de los formadores desde el primer momento será fundamental para romper el hielo y crear ese clima de diálogo y confianza. A menudo, empezar explicando los IC vividos en propia carne y las propias dificultades experimentadas, con el fin de expresar la vulnerabilidad a que están expuestos todos los profesores, es una buena solución.

Asimismo, es imprescindible partir de los conflictos e IC que más inquietan a los participantes para que la formación incremente su sentido y los asistentes se sientan más implicados en el desarrollo del taller.

A pesar de la apertura que puedan mostrar los formadores y del posible acuerdo firmado por todos, es conveniente prever muy bien todos los posibles incidentes que puedan producirse durante el transcurso del taller (boicot, enfrentamiento entre participantes, reacciones de furia, indolencia, falta de sinceridad, timidez, etc.) y sus posibles desenlaces. Si llegan a plantearse estos problemas, deberá evitarse cualquier forma de imposición y será preciso compartir mejor los objetivos y sentido del curso, y hacer que los asistentes sean partícipes de las actividades a desarrollar para que se sientan cómodos.

También es preferible disponer de dos espacios distintos para la primera semana de teoría y la segunda semana de presentaciones e IC. Mientras en la primera semana la disposición de las mesas debe favorecer el intercambio (las formas circulares siempre resultan más amigables), en la segunda debe simularse una disposición de clase y priorizarse la calidad de imagen y sonido para las videograbaciones.

Por último, el taller puede producir algunos productos de indiscutible valor didáctico. Nos referimos a las grabaciones de las dramatizaciones y a la resolución de IC a través de la PANIC. En el primer caso, editar los vídeos con los «momentos estelares» de las situaciones dramatizadas constituye un material de enseñanza muy valioso para próximos talleres y situaciones formativas. En cuanto a las PANIC, tener un banco de datos con múltiples IC, convenientemente clasificados por temas, supone también un recurso de primera magnitud.

Conclusiones

En este capítulo hemos defendido las ventajas que supone el diseño de programas de formación, inicial y permanente, del profesorado universitario basándonos en la resolución de las contingencias que habitualmente aparecen en las aulas y, en especial, en los IC. Estos incidentes, al producirse de forma inesperada e impactante, propician situaciones de descontrol y pueden provocar episodios de desasosiego, ansiedad, evitación, etc. Pensamos que la detección análisis y afrontamiento de estos IC debería constituir un tema capital en la formación de los docentes de todos los niveles educativos y, también en la Universidad, donde suelen existir menos ofertas y posibilidades para la formación docente.

Para hacer factible una formación orientada de este modo, hemos examinado distintas modalidades en las que se combinaban una mayor o menor manipulación de los IC por parte del formador, con una mayor o menor intensidad emocional de los IC involucrados. La utilización de IC que son simulados o dramatizados, pero que tienen cierto poder destabilizador al tratarse de situaciones que preocupan al docente implicado, nos está dando buenos resultados en orden a promover cambios en las concepciones, estrategias y sentimientos, que conforman la identidad docente. Pensamos que es necesario ahondar en esta perspectiva, que pone en un primer plano las emociones y sentimientos que acompañan el quehacer docente. Consideramos que esta vía puede resultar más eficaz y eficiente para producir cambios, consistentes y permanentes, que las opciones de formación convencionales. Como reza el título de este capítulo, para salir de las crisis –también de las educativas– bien parado, es preciso reconstruir la identidad o, incluso, construir una nueva más idónea para afrontar problemas y conflictos con mayores garantías.

Referencias

- Adger, C.T.; Hoyle, S.M.; Dickinson, D.K. (2004). «Locating learning in in-service education for preschool teachers». *American Education Research Journal*, 41 (4): 867-900.
- Akkerman, S. F.; Meijer, P. C. (2011). «A dialogical approach to conceptualizing teacher identity». *Teaching and Teaching Education*, 27 (2): 208-319.
- Badia, A.; Monereo, C. (2004). «La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica». *Anuario de Psicología*, 35 (1): 47-70.
- Badia, A.; Monereo, C. (2014). «La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a lo largo de la vida». En: A. Badia (ed.). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: EDIUOC (en prensa).
- Beijaard, D.; Verloop, N.; Vermunt, J. D. (2000). «Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective». *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Burgum, M.; Bridge, C. (1997). «Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking». En: R. Pospisil; L. Willcoxson (eds.). *Learning Through Teaching* (págs. 58-61). Perth: Murdoch University. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: https://otl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf1997/burgum.html
- Burnard, P. (2005). «El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en la Educación Musical*, 2 (2): 1-15. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: <http://www.ucm.es/info/reciem/v2n2.pdf>
- Butterfield, L. D.; Borgen, W.A.; Amundson, N. E.; Maglio, A. (2005). «Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond». *Qualitative Research*, 5 (4): 475-497.
- Cano, R.; Revuelta, C. (1999). «La formación permanente del profesorado universitario». *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado el 26 de diciembre de 2012: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf
- Contreras, C.; Monereo, C.; Badía, A. (2010). «Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?». *Estudios Pedagógicos*, 36 (2): 63-81. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200004&lng=en&nrm=iso&tlneg=en
- Darby, A. (2008). «Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding». *Teaching and Teacher Education*, 24: 1160-1172.

- De la Cruz, M.; Pozo, J.; Huarte, M.; Scheuer, N. (2006). «Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores». En: J. I. Pozo (coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos* (págs. 359-371). Graó: Barcelona.
- EHEA (European Higher Education Area) (2012). *Catalogue of good practices in Social Dimension implementation in Higher Education*. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=244>
- Engeström, Y.; Sannino, A. (2010). «Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges». *Educational Research Review*, 5: 1-24.
- Engeström, Y.; Sannino, A. (2011). «Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework». *Journal of Organizational Change Management*, 24 (3): 368-387.
- Everly, G. S.; Mitchell, J. T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Gilstrap, D. L.; Dupree, J. (2008). «Assessing Learning, Critical Reflection, and Quality Educational Outcomes: The Critical Incident Questionnaire». *College & Research*, 69 (5): 407-426.
- González Sanmamed, M. (coord.). (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*. Madrid: Dirección General de Universidad. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 27 de diciembre de 2012: http://campus.usal.es/~ofees/ESTUDIOS_INFOMES_GRALES/informe_EEES%5B1%5D.pdf
- Harrison, J. K.; Lee, R. (2011). «Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme». *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37 (2): 199-217.
- Hermans, H. J. M.; Gieser, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johannes, C.; Seidel, T. (2012). «Professionalization of university teachers. Teaching approaches, professional vision and university teacher identity in video-based training». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2): 233-251.
- Kelchtermans, G. (2005). «Teachers' emotions in educational reforms: Self understanding, vulnerable commitment, and micro-political literacy». *Teaching and Teacher Education*, 21: 995-1006.

- Kember, D. (1997). «A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching». *Learning and Instruction*, 7 (3): 255-275.
- Kennedy, J. (1999). «Using mazes in teacher education». *English Language Teaching Journal*, 53 (2): 107-114.
- Lansky, S. (2005). «A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform». *Teaching and Teacher Education*, 21: 899-916.
- Learning & Teaching Centre. (2012). *Critical Incidents. A teaching Development Resource for Higher Education*. Victoria: University of Victoria. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: <http://www.ltc.uvic.ca/servicesprograms/criticalincidents/index.php>
- Ligorio, M. B. (2012). «The dialogical self and educational research: a fruitful relationship». En: H. J. M. Hermans; T. Gieser (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory* (págs. 439-453). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, E.; Cervi, J. (2006). «Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores». En: J. Pozo (coord). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. (págs. 419-434). Graó: Barcelona.
- Martín, M. D.; Jiménez, M. P.; Fernández-Abascal, E. G. (2000). «Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A)». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3-4. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- McAlpine, L.; Akerlind, G. (2010). *Becoming an academic: Empirical and theoretical perspectives on developing an academic career*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Monereo, C. (2010). «La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 52: 149-178.
- Monereo, C.; Weise, C.; Álvarez, I. M. (2013). «Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3): 323-340.
- Monereo, C.; Badía, A.; Bilbao, G.; Cerrato, M.; Weise, C. (2009). «Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta». *Cultura y educación*, 21 (3): 237-256.
- Monereo, C.; Domínguez, C. (2014). «La identidad docente de los profesores universitarios competentes». *Educación XXI*, 17 (2).
- Monereo, C.; Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

- Monereo, C.; Panadero, E.; Scartezini, R. (2013). «SharEVents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente». *Cadernos de Educação*, 42. <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2148>
- Nail, O.; Gajardo, J.; Muñoz, R. (2012). «La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar». *Psicoperspectivas*, 11 (2): 56-76. Recuperado el 27 de diciembre de 2012: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/204/211>
- Portilla, B. A. (2002). *La formación docente del profesor universitario: perfil y líneas de formación* (tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: <http://www.rdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1>
- Prosser, M.; Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Roberts, A. L. D. (2007). «Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje». *Cultura y Educación*, 19: 379-394.
- Schutz, P. A.; Aultman, L. P.; Williams-Johnson, M. R. (2009). «Educational Psychology perspectives on teachers' emotions». En: P. A. Schutz; M. Zembylas (eds.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (págs. 195-212). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Settlage, J.; Sutherland, S.; Smith, L.; Ceglie, R. (2009). «Constructing a doubt-free teaching self: self efficacy. Teacher Identity and science Instruction within diverse settings». *Journal of Research in Science Teaching*, 1 (46): 102-125.
- Sockman, B. R.; Sharma, P. (2008). «Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy!». *Teaching and Teacher Education*, 24: 1070-1082.
- Sutherland, L.; Howard, S.; Markauskaite, L. (2010). «Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers». *Teaching and Teacher Education*, 26 (3): 455-465.
- Sutherland, L.; Scalon, L.; Sperring, A. (2005). «A new direction in preparing teachers: using a school-university partnership to engaging pre-service professionals in communities of practice». *Teaching and Teacher Education*, 21 (1): 79-92.
- Toivanen, T.; Komulainen, K.; Ruismäki, H. (2011). «Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12: 60-69.

- Torra, I. *et al.* (2012). «Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario». *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2): 21-56. Recuperado el 28 de diciembre de 2012: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. Londres: Routledge.
- Van Veen, K. (2008). «Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers». En: J. Ax; P. Ponte (eds.). *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (págs. 91-112). Róterdam: Sense publishers.
- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos* (tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Wheatley, K. F. (2002). «The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform». *Teaching and Teacher Education*, 18: 5-22.
- Woolsey, L. K. (1986). «The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research». *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4): 242-254.

Anexo

Recursos para la formación basada en incidentes críticos

Tabla A. Pauta empleada para analizar los incidentes críticos presentados durante el curso de formación

PANIC: Pauta para el análisis de incidentes críticos			
1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE			
1.1. Antecedentes			
1.2. Descripción del IC			
1.3. Actores que intervinieron en el IC			
	Actor.....:		
Concepciones sobre el IC			
Sentimientos asociados al IC			
Estrategias frente al IC			
2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO			
	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Actor.....:			

Tabla B. Ficha para la preparación de los incidentes críticos que deberán introducirse durante la exposición de un compañero

Nombre (profesor objeto del incidente): Bernardo

1. Presentación de la exposición

Fecha: lunes 27

Hora introducción Incidente 10:20

Tema de la clase: El guión cinematográfico

2. Intervención en los IC

Primer incidente

Fecha: lunes 27

Actor/Actriz: Olga

Hora introducción Incidente: 10:20 a 11:20

IC 1. Tema: Organización

– Descripción:

Llegas tarde a clase, y te quejas de la mala organización de los horarios y espacios porque tienes otra clase de prácticas, a la misma hora, en otro edificio.

– Condiciones:

Inicio: Llegas a las 10.30h en punto.

Actitud: Malhumorada.

Conducta: Te sientas haciendo ruido y te quejas de que no es culpa tuya llegar tarde, sino de la desorganización del departamento y de la facultad.

Segundo incidente

Fecha: lunes 27

Actor/Actriz: Eulalia.

Hora: 10:20 a 11:20

IC 1. Tema: Motivación

– Descripción:

Preguntas por la utilidad de lo que está explicando la profesora.

– Condiciones:

Inicio: A la mitad de la clase, aproximadamente.

Actitud: Escéptica.

Conducta: Levantas la mano y expones tu pregunta: «Perdone, profesora, pero no acabo de entender esto: para qué puede servirme en el futuro».

Tabla C. Rúbrica empleada para valorar el análisis de casos realizado por los participantes a partir de la PANIC

1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO (IC)				
1.1	1	2	3	Punt.
Antecedentes	Descripción parcial con algunos de los actores.	Descripción poco detallada del contexto, pero incluye a todos los actores.	Descripción completa en relación con el contexto y los actores.	
1.2	1	2	3	Punt.
Interpretaciones	En la descripción del IC falta mucha información y es insuficiente para su valoración.	En la descripción del IC se aporta información, pero podría complementarse o ser más relevante para su valoración.	En la descripción del IC se aporta suficiente información. Es relevante y detallada para su valoración.	
1.3 ACTORES QUE INTERVINIERON EN EL IC				
ACTOR 1	1	2	3	Punt.
Concepciones sobre el IC	Describe solo algunas de las ideas y de forma poco detallada.	Describe de forma detallada algunas ideas, pero otras superficialmente.	Describe todas las ideas con profundidad y detalle.	
Sentimientos asociados al IC	No expone los sentimientos del actor o no justifica el porqué de los sentimientos, ni los relaciona con la situación.	Expone parcialmente los sentimientos del actor y/o la justificación del porqué de los sentimientos, relacionándolos con la situación.	Expone con detalle los sentimientos del actor justificando el porqué de los sentimientos, relacionándolos con la situación o ejemplificándolos a través de citas de lo dicho por el actor.	
Estrategias	Explica solo algunas de las actuaciones del actor y lo hace de forma poco detallada.	Explica todas las actuaciones del actor de forma general, sin detallarlas o justificarlas.	Expone con detalle las actuaciones del actor justificando y/o ejemplificándolas a través de citas de lo hecho por el actor.	
ACTOR 2	1	2	3	Punt.
Concepciones sobre el IC	Describe solo algunas de las ideas y de forma poco detallada.	Describe de forma detallada algunas ideas, pero otras superficialmente.	Describe todas las ideas con profundidad y detalle.	
Sentimientos asociados al IC	No expone los sentimientos del actor o no justifica el porqué de los sentimientos, ni los relaciona con la situación.	Expone parcialmente los sentimientos del actor y/o la justificación del porqué de los sentimientos, relacionándolos con la situación.	Expone con detalle los sentimientos del actor, justificando el porqué de los sentimientos, relacionándolos con la situación o ejemplificándolos a través de citas de lo dicho por el actor.	
Estrategias	Explica solo algunas de las actuaciones del actor y lo hace de forma poco detallada.	Explica todas las actuaciones del actor de forma general, sin detallarlas o justificarlas.	Expone con detalle las actuaciones del actor, justificando y/o ejemplificándolas a través de citas de lo hecho por el actor.	

ACTOR 3	1	2	3	Punt.
Concepciones sobre el IC	Describe solo algunas de las ideas y de forma poco detallada.	Describe de forma detallada algunas ideas, pero otras superficialmente.	Describe todas las ideas con profundidad y detalle.	
Sentimientos asociados al IC	No expone los sentimientos del actor o no justifica el porqué de los sentimientos ni los relaciona con la situación.	Expone parcialmente los sentimientos del actor y/o la justificación del porqué de los sentimientos, relacionándolos con la situación.	Expone con detalle los sentimientos del actor, justificando el porqué de los sentimientos, relacionándolos con la situación o ejemplificándolos a través de citas de lo dicho por el actor	
Estrategias	Explica solo algunas actuaciones del actor y lo hace de forma poco detallada	Explica todas las actuaciones del actor de forma general, sin detallarlas o justificarlas.	Expone con detalle las actuaciones del actor, justificando y/o ejemplificándolas a través de citas de lo hecho por el actor.	
2	INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO			
ACTOR 1	1	2	3	Punt.
Sobre qué intervenir	Identifica solo algunos temas, pero su descripción es poco ajustada.	Identifica todos los temas, pero algunos de ellos no están bien concretados.	Identifica y expone todos los temas de manera completa, clara y detallada.	
Sobre cómo intervenir	Las propuestas no son apropiadas para el IC.	Las propuestas son parcialmente adecuadas y/o poco detalladas .	Propone de manera clara y detallada intervenciones adecuadas para cada tema propuesto.	
Indicadores del cambio	Los indicadores no son apropiados.	Identifica parcialmente los indicadores y/o de forma poco clara y/o detallada.	Identifica todos los indicadores de forma clara y detallada.	
ACTOR 2	1	2	3	Punt.
Sobre qué intervenir	Identifica solo algunos temas, pero su descripción es poco ajustada.	Identifica todos los temas, pero algunos no están bien concretados.	Identifica y expone todos los temas de manera completa, clara y detallada.	
Sobre cómo intervenir	Las propuestas no son apropiadas para el IC.	Las propuestas son parcialmente adecuadas y/o poco detalladas.	Propone de manera clara y detallada intervenciones adecuadas para cada tema propuesto.	
Indicadores del cambio	Los indicadores no son apropiados.	Identifica parcialmente los indicadores y/o de forma poco clara y/o detallada.	Identifica todos los indicadores de forma clara y detallada.	

ACTOR 3	1	2	3	Punt.
Sobre qué intervenir	Identifica solo algunos temas, pero su descripción es poco ajustada.	Identifica todos los temas, pero algunos no están bien concretados.	Identifica y expone todos los temas de manera completa, clara y detallada.	
Sobre cómo intervenir	Las propuestas no son apropiadas para el IC.	Las propuestas son parcialmente adecuadas y/o poco detalladas.	Propone de manera clara y detallada intervenciones adecuadas para cada tema propuesto.	
Indicadores del cambio	Los indicadores no son apropiados.	Identifica parcialmente los indicadores y/o de forma poco clara y/o detallada.	Identifica todos los indicadores de forma clara y detallada.	
Puntuación total				

Puntuación máxima del caso resuelto en función de los actores implicados (la puntuación final de cada caso se hará utilizando una regla de tres, en función de los actores):

– 2 actores: 42 puntos (equivale a un 10, que es la puntuación máxima). Ej: 30 puntos = 7.14.

– 3 actores: 60 puntos (equivale a un 10, que es la puntuación máxima). Ej.: 30 puntos = 5.

Tabla D. Dimensiones tratadas en las encuestas (EPIC) y entrevistas sobre incidentes críticos, empleadas en nuestra propuesta de formación e investigación

DIMENSIÓN	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
CONCEPCIONES			
¿Cómo entiendes el ser «profesor/a universitario»?/ ¿Qué significa para ti ser un/a buen/a profesor/a?	Centrado en el profesor	Centrado en el contenido	Centrado en el alumno
Dentro de tu trabajo en la Universidad, ¿en qué rol te sientes más cómodo/a, como investigador/a, gestor/a, docente, profesional o experto en la materia? ¿Por qué?	Profesional gestor	Investigador experto	Docente
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
¿Cómo crees que debe enseñarse para que tus alumnos aprendan? ¿De qué depende que aprendan?	Teoría directa (ej.: estar atentos)	Teoría interpretativa (ej.: estar motivados)	Teoría constructiva (ej.: conectar con sus significados)
¿Qué estrategias o métodos sueles utilizar en una clase estándar? ¿Por qué?	Transmisión	Descubrimiento, inducción	Guía, andamiaje
La forma en que enseñas, las estrategias que usas ¿varían de un curso a otro? ¿En qué varían, de qué depende?	No varía/en función del profesor	En función del contenido	En función de los alumnos
¿Planeas el uso de estrategias y métodos, antes de la clase? ¿Cambias sobre la marcha? ¿Qué puede hacerte cambiar?	No regulación	Regulación según variables externas a los alumnos (p.e. retraso programa)	Regulación según comprensión alumnos
¿Estas estrategias o métodos responden a un modelo teórico particular o te sientes influido por algún(os) modelo(s) teórico que te orienta en el momento de enseñar?	Modelo implícito o idiosincrásico	Modelo didáctico-disciplinar	Modelo psicoeducativo explícito
SENTIMIENTOS			
¿Qué te preocupa en tus clases? ¿En qué piensas o sueles pensar antes de una clase?	Contenidos (ej.: inseguridad)	Conductas (ej.: orden, disciplina)	Aprendizaje

Cuando tienes problemas en clase, ¿dirías que hay algunas voces interiores que te ayudan a tomar decisiones? ¿Cómo las definirías?	No existen (ej.: respuestas reactivas)	No cambio (ej.: autoafirmación)	Cambio (ej.: demora, reflexión)
¿Qué piensas que deberías o te gustaría hacer en tus clases y no haces? ¿Por qué no lo haces?	Atribución externa teniendo en cuenta factores incontrolables (ej.: inteligencia de los alumnos)	Atribución interna según factores incontrolables (ej.: personalidad propia)	Atribución interna (o externa) según factores controlables (ej.: mi formación)
¿Cómo te sientes siendo profesor/a universitario/a?	Sentimientos negativos	Positivos, relativos a investigación, disciplina y reconocimiento	Positivos, relativos a alumnos e interacción con otros
¿Te sientes del mismo modo cuando enseñas en el grado, en un postgrado o dando una conferencia? ¿Por qué?	Sin cambios	Cambios según los contenidos	Cambios según los destinatarios
¿En qué condiciones te sientes más cómodo? ¿Y menos cómodo?	Variables personales	Dominio de la materia	Interacción con los destinatarios
INCIDENTES			
¿Qué momentos o hitos de tu biografía y trayectoria han marcado tu desarrollo profesional?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
De estos u otros hitos de tu vida profesional, ¿hay alguno(s) que haya(n) significado cambios en tu forma de entender y dar la docencia? ¿Cuál(es)?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
¿Recuerdas que a ti, dando clases en la Universidad, te hayan sucedido situaciones conflictivas, emocionalmente intensas? ¿Cuáles?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
¿Qué emociones o sentimientos tuviste en esos momentos?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
¿Por qué te sentiste de esa manera? ¿Con qué aspecto de tu práctica docente tiene relación?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
¿Consideras que el que te sintieses de ese modo tuvo que ver con experiencias anteriores similares?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)

¿Por qué crees que se produjo el incidente?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
Este tipo de incidente ¿tiene que ver con algún problema latente o se trata de una situación puntual o coyuntural?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
¿Cómo lo enfrentaste en ese momento?; ¿Qué estrategia implementaste para resolver la situación?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
¿Qué aprendizajes obtuviste de esta experiencia?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
Si te volviera a pasar una situación similar ahora, ¿lo resolverías de la misma manera?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)
El haber vivenciado ese IC ¿significó algún cambio en tu forma de ser profesor universitario?	No consciencia o poca consciencia y ningún cambio	Consciencia y cambio parcial (a nivel solo conceptual o procedimental)	Consciencia y cambio a todos los niveles (nueva posición-del-yo)

5. EVIDENCIANDO EL CAMBIO. SISTEMAS DE FORMACIÓN BASADOS EN LA RECOPIACIÓN DE EVIDENCIAS: PORTAFOLIOS Y DIARIOS PROFESIONALES

— Montserrat CASTELLÓ, Eva LIESA, Paula MAYORAL
[Universitat Ramon Llull de Barcelona]

Portafolios y diarios profesionales: principios y funciones

La evaluación por carpetas o portafolios emerge, a lo largo de la década de los ochenta, como una de las alternativas más interesantes a la evaluación tradicional, que se desarrolla de manera puntual y basándose habitualmente en la valoración de algunos productos o resultados, a menudo parciales. La evaluación a través de portafolios, como alternativa, toma fuerza, sobre todo, cuando la preocupación se cifra en evaluar un cierto tipo de habilidades de tipo procedimental, muy situadas en contextos específicos, cuya valoración no es posible mediante sistemas convencionales.

Más que una nueva forma de evaluar, este sistema implica asumir una manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso basado en la mejora progresiva de la aplicación de los contenidos que se deben aprender, en el diálogo y en una dinámica que promueve la reflexión tanto por parte del profesor como del alumno (Castelló y Monereo, 2000).

Globalmente, lo que se consigue con el portafolio es la integración de la evaluación en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista teórico este sistema tiene sus antecedentes y su justificación en marcos explicativos diversos. Desde nuestra perspectiva, podemos destacar los siguientes:

- a) Los presupuestos que enmarcan la concepción de *evaluación auténtica*. Desde esta concepción se defiende que las actividades de evaluación deberían ser concebidas como actividades auténticas, es decir, como actividades relevantes y funcionales dentro del proceso

de enseñanza y aprendizaje y no como tareas desvinculadas de este proceso y diseñadas *ad hoc* para la evaluación (Castelló, 2009). Se trata de que el aprendiz recoja de entre todas las experiencias de aprendizaje, las que considera que reflejan mejor lo que ha aprendido para ser objeto de evaluación. En el marco de la formación del profesor universitario, se incluirían en el portafolio las evidencias que han permitido el desarrollo del conocimiento profesional.

- b) El planteamiento que defiende que el aprendizaje es siempre situado. Ello implica que las evidencias deben ser analizadas y explicadas atendiendo al contexto en el que se generaron. De este modo, las prácticas educativas que sean objeto de reflexión no pueden ser analizadas sin ser contextualizadas (dónde, cómo y quién participó en su desarrollo).
- c) La concepción de aprendizaje que se desprende de la perspectiva sociocultural. Como es sabido, el enfoque sociocultural defiende que se aprende siempre en contextos de interacción social y que los instrumentos de pensamiento propios de un individuo son construidos a partir de la interiorización de herramientas que el entorno cultural le ha ido cediendo en diferentes situaciones a través de diversos mecanismos de mediación. En la elaboración del portafolio, la interacción profesor- alumno, a menudo promovida por el diálogo a través del mismo portafolio, o la interacción entre alumnos (a través de mecanismos de coevaluación) y, finalmente, el diálogo del alumno con él mismo (reflexión sobre el propio aprendizaje) son claros exponentes de las ideas nucleares de esta perspectiva.
- d) Los estudios que, desde la perspectiva cognitiva, han enfatizado el papel de la metacognición en la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se pone de manifiesto la posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias a la reflexión consciente que, de manera intencional, se puede inducir respecto al mismo proceso seguido para aprender. Otro resultado interesante desde esta perspectiva es la relación que existe entre esta reflexión consciente sobre el proceso seguido para aprender (o más concretamente, para resolver una tarea determinada) y la posibilidad de modificar o regular este proceso cuando sea necesario. Precisamente, mediante la realización de un portafolio se intenta favorecer y aumentar el conocimiento y la capacidad de regular los procesos implicados en el aprendizaje o en la toma de decisiones en escenarios profesionales. De hecho, la reflexión del aprendiz so-

bre qué evidencias son más adecuadas, las decisiones respecto a las diferentes modificaciones que se vayan produciendo a partir de las indicaciones del profesor/formador o de los propios compañeros, o la justificación respecto a la organización general del portafolio son indicadores claros de esta consciencia sobre el proceso de aprendizaje y de la posibilidad de regular la propia actuación.

Respecto a sus características, los portafolios pueden servir a propósitos variados, aunque en todos los casos comparten la idea de ser un depósito organizado y justificado de evidencias de aprendizaje que proviene del uso originario de los portafolios físicos, en papel, de arquitectos, diseñadores, fotógrafos y artistas; en definitiva, de los profesionales que podían presentar productos realizados como muestra de su trabajo. Junto a este tipo de portafolios profesionales, basados exclusivamente en el producto, los educativos han intentado añadir otros aspectos no menos importantes: la reflexión sobre el producto, bien sea como descripción del mismo, bien como justificación sobre su inclusión en el portafolio; así como la explicación del proceso mediante el que se han concretado o creado las evidencias de aprendizaje (Díaz Barriga, Rigo y Hernández, 2012; Rodríguez Illera, 2009).

Una de las evidencias más útiles para recoger el proceso de aprendizaje, a menudo incluida en los portafolios, es la elaboración de un diario reflexivo. El término no es unívoco y convive con abundantes sinónimos (Maarof, 2007), como por ejemplo, diarios de aprendizaje (*learning logs*), diario dialógico (*dialogue journal*), narrativas personales (*personal narratives*) o simplemente diarios (*diaries*). A pesar de esta profusión de términos, de acuerdo con Gilmore (1996), podemos definir un diario reflexivo como una actividad de escritura individual en la que los profesores (o los aprendices) explican ideas, pensamientos, reflexiones y sentimientos que experimentan en contextos profesionales o de aprendizaje variados. Existe cierto acuerdo en considerar que la característica principal que deben poseer estos instrumentos es precisamente su carácter reflexivo (siguiendo la idea del profesional reflexivo propuesta en su día por Schön (1983) y retomada más recientemente por Perrenoud (2004), dado que esta reflexión es la que permitirá un análisis crítico y en profundidad de la propia práctica, y a la vez una eventual propuesta de mejora. Desde nuestro punto de vista, esta eventual propuesta de mejora debería tener implicaciones en una triple vertiente: las propias concepciones, las estrategias utilizadas y los senti-

mientos asociados a una determinada actividad. Entendemos que si el cambio tiene repercusiones en estas tres dimensiones es más probable que la identidad docente se reconstruya y los cambios devengan sostenibles y duraderos en el tiempo (Monereo y Pozo, 2011).

Por otra parte, los diarios son artefactos escritos y es precisamente la escritura la que les confiere su potencial epistémico. Como es sabido, la escritura es una herramienta semiótica que no solo permite comunicar el conocimiento, sino también elaborar y transformar dicho conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992; Castelló, 2002), al convertirse en una herramienta de segundo orden que es a la vez producto y artefacto del pensamiento (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). La investigación ha puesto de manifiesto algunos factores que promueven esta función epistémica de la escritura. Entre estos destacan la revisión colaborativa en la que diferentes lectores con finalidades e intereses comunes ofrecen sugerencias para la reescritura del texto. En el caso de los diarios, estas revisiones no tienen por finalidad la mejora del texto en cuanto a su contenido o características formales, sino más bien ofrecer elementos de reflexión que permitan al autor repensar –y consecuentemente, reescribir– algunas interpretaciones relativas a sus actuaciones frente a incidentes más o menos críticos de su docencia. Por otra parte, el hecho de que los lectores de los diarios formen parte de una misma comunidad de aprendizaje facilita el cuestionamiento de algunas de estas interpretaciones relativas a las concepciones, estrategias y sentimientos que subyacen a la actividad docente. En último término, esto incide en la posibilidad de repensar y reconstruir algunos aspectos de la propia identidad docente. En nuestra propuesta, como veremos más adelante, combinamos diferentes modalidades de diarios –antes y después de la actividad– y diversas lecturas del mismo –por parte del autor, otros profesores en formación y el propio formador– con el objetivo de promover e incentivar estos factores vinculados a la función epistémica de la escritura.

Ventajas del uso de portafolios y diarios profesionales

A partir de las consideraciones precedentes y siguiendo a Castelló y Monereo (2000), Cano (2005) y, más recientemente, a Díaz Barriga, Rigo y Hernández (2012), las ventajas más significativas del portafolio se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Potencia la relación entre los conocimientos que ya domina el profesor en formación (lo que sabe) y los que va adquiriendo durante la formación.
- Promueve la reflexión sobre los objetivos y sobre la mejor manera de hacerlo.
- Permite valorar los progresos que se van produciendo a lo largo del proceso de aprendizaje y su regulación. En este caso, el análisis del proceso y la posibilidad de regularlo conscientemente facilita que se conciba la reflexión sobre la propia acción como un mecanismo vinculado a la actividad docente, lo que constituye uno de los elementos más potentes de mejora de la propia actividad profesional.
- Posibilita el diálogo con otros iguales o más expertos. Este diálogo sobre las evidencias, y la discusión sobre su adecuación y mejora (lo que equivale a un proceso de evaluación), no solo está estrechamente relacionado con la reflexión individual, sino que la hace posible y la modula.
- Promueve la toma de decisiones respecto a la adecuación y la calidad del propio trabajo en la medida en que exige seleccionar lo que se ha de incluir en la carpeta o portafolio (evidencias optativas) y realizar una autoevaluación del proceso y del resultado.
- Finalmente, hace posible el reconocimiento del punto de vista del autor, un aspecto quizá menos considerado cuando se alude a las aportaciones de los portafolios, pero enfatizado por algunos autores como Rodríguez Illera (2009). La reflexión en los portafolios puede ser muy personal y permite hacer visible la voz del aprendiz y su posición respecto a las evidencias y el proceso de aprendizaje, que puede ser crítica.

En cuanto a las bondades que se atribuyen a los diarios, a pesar de que los trabajos al respecto son abundantes, sus conclusiones se pueden resumir en las tres apreciaciones que pasamos a considerar, que son altamente relevantes por su conexión con algunos de los elementos señalados anteriormente.

En primer lugar, como ya hemos avanzado, los diarios funcionan como artefactos que pueden favorecer y animar a los aprendices a ser más críticos y reflexivos (Jarvis, 2001). En segundo lugar, si se diversifican y se utilizan en diferentes momentos de la actividad docente, permiten que esta reflexión se produzca antes, durante y después de las experiencias de aprendizaje (Dyment y O'Connell, 2010). Por último, se pueden utilizar para favorecer la conexión entre teoría y práctica, al

promover interpretaciones sobre las prácticas que a menudo obligan a hacerse preguntas cuya respuesta puede exigir la elaboración de teorías explicativas o la revisión de las ya existentes (Connor-Greene, 2000).

Todas estas características hacen que el portafolio y los diarios constituyan también unos instrumentos idóneos para la formación de los docentes universitarios, como veremos seguidamente.

Guía para el formador: diseño de una propuesta de formación basada en el uso del portafolio y el diario

En este apartado ofrecemos una guía que puede servir de ayuda para desarrollar propuestas de formación dirigidas al profesorado universitario en las que se utilicen el portafolio y los diarios como instrumentos de aprendizaje y evaluación.

Destinatarios y formadores

La propuesta formativa va dirigida a profesores de cualquier área de conocimiento que tengan interés en: conocer, reflexionar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas universitarias, y en gestionar de manera efectiva los incidentes críticos o situaciones problemáticas que pueden aparecer en ellas (ver capítulo 4).

A pesar de esta amplitud, la propuesta resulta especialmente indicada en situaciones formativas dirigidas al profesorado novel, cuando se inicia en la docencia universitaria o en aquellos casos en los que, a pesar de disponer de experiencia, la percepción del profesorado es de grandes cambios en el contexto que, de alguna manera, le obligan a repensar o modificar su forma de enseñar y el propio rol docente, dado que ya no les sirve para afrontar incidentes o situaciones del día a día que perciben como críticas.

En cuanto al formador, debería ser un experto en procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad y, al mismo tiempo, tener un amplio conocimiento en la gestión de incidentes críticos (IC) en contextos de formación universitaria.

Desde nuestra perspectiva, resulta recomendable que sean al menos dos formadores los que dirijan el curso. La gran cantidad de información que se genera mediante el uso de los instrumentos reseñados, im-

plica que su análisis exige una alta dedicación. Además, tal y como se señalará más adelante, resulta absolutamente imprescindible ofrecer *feedback* detallado, concurrente y constante a los participantes, algo que también será más fácil si se cuenta con dos formadores.

Descripción, objetivos y desarrollo metodológico

La propuesta formativa tiene dos objetivos generales:

- Favorecer una reconstrucción de la identidad profesional del profesor universitario más acorde con las competencias que exige el Espacio Europeo de Educación Superior (cambios en las concepciones/roles, estrategias docentes y emociones asociadas).
- Dotar al profesor de recursos (conceptuales, estratégicos y emocionales) para enfrentarse a los incidentes que puedan producirse durante su práctica docente (especialmente, los que se refieren a la introducción de métodos de enseñanza para el desarrollo de competencias).

Es importante que, antes de empezar la formación, el formador conozca cómo abordan las situaciones de enseñanza y aprendizaje (cuáles son sus concepciones, sentimientos y estrategias) los asistentes a la formación, así como cuáles son los incidentes que habitualmente afrontan en sus aulas. Ello permite ajustarse a su perfil y necesidades y, como veremos, partir de situaciones relevantes para analizar su propia actuación. Para obtener este conocimiento se puede elaborar un cuestionario (ver, por ejemplo, el cuestionario EPIC explicado en el capítulo 4) o hacer una entrevista, previa a la formación, a cada uno de los asistentes.

La formación consta de dos partes bien diferenciadas, cada una de aproximadamente quince horas de formación.

En la primera parte del curso (las primeras quince horas) se abordan los siguientes contenidos y actividades:

1. Presentación de los objetivos del curso y del instrumento del portafolio con el fin de que los asistentes conozcan cómo se aprenderá y se evaluará durante el proceso formativo.
2. Análisis del perfil del grupo a partir de la información previamente recogida (su «radiografía»). Este análisis permite explicar y discutir la importancia de las concepciones, los sentimientos y las estrate-

gias en el desarrollo del conocimiento profesional y la construcción de la identidad, además de analizar la vinculación de estas dimensiones con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la segunda parte del curso se analizan las evidencias que los asistentes han incluido en sus portafolios, especialmente la escritura de sus diarios. Como hemos explicado, estas evidencias deben centrarse en la identificación y el análisis de los IC que han desestabilizado con mayor intensidad y con mayor frecuencia la actividad docente de cada uno de los profesores asistentes.

Vamos a explicar de manera más detallada estas dos partes del curso, respondiendo a algunas cuestiones que nos parecen claves para interpretar correctamente el sentido de la propuesta y el rol que la escritura tiene en la misma.

¿CÓMO SE INTRODUCE Y SE UTILIZA EL PORTAFOLIO?

Teniendo en mente las premisas teóricas que orientan el uso del portafolio, su introducción y desarrollo incluye las cinco fases siguientes.

- a) La primera fase tiene que ver con «la negociación de objetivos», es decir, a partir de los objetivos explícitos de la formación, cada participante debe reflexionar y escribir en su portafolio el significado

Figura 12. Fase 1 del portafolio: negociación de los objetivos

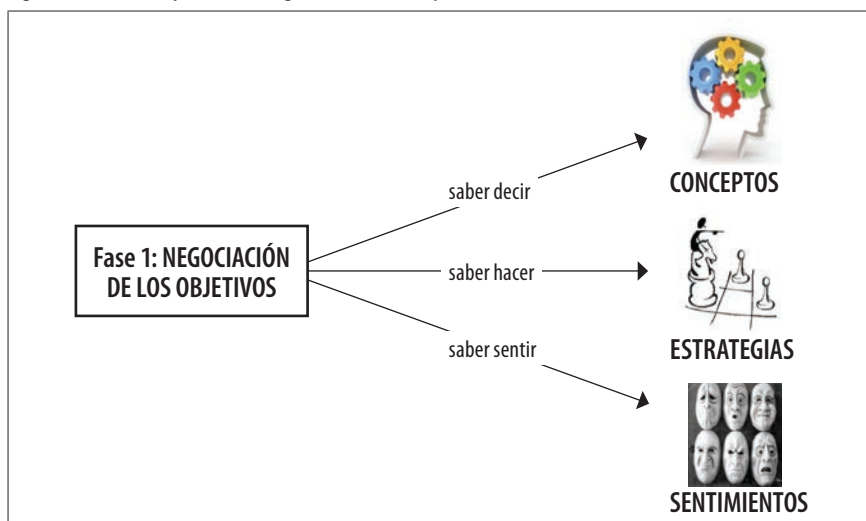
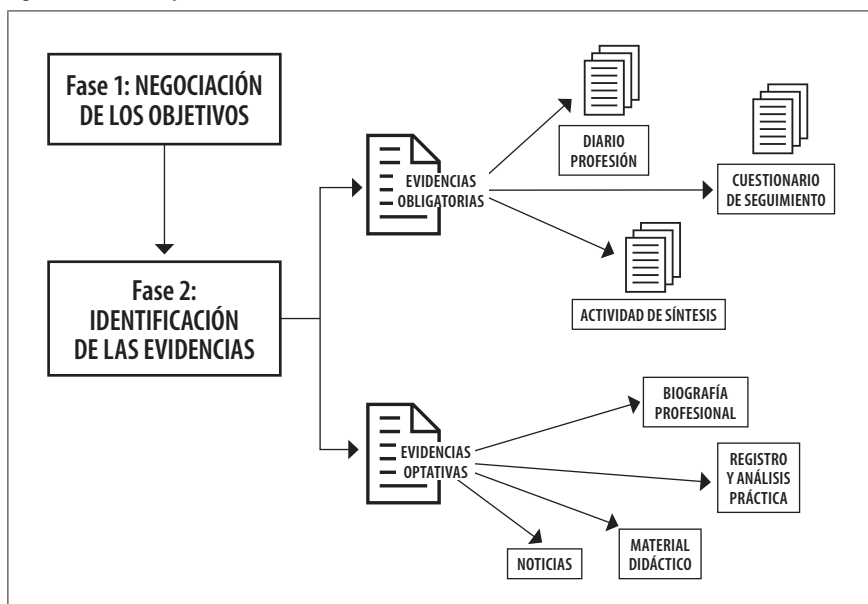


Figura 13. Fase 2 del portafolio: identificación de las evidencias



que otorga a estos objetivos, la importancia que les atribuye y su percepción sobre el conocimiento que dispone de cada uno de ellos. Además, se espera que los personalice y especifique sus objetivos personales, es decir, qué quiere aprender. Esta constituye la parte inicial del portafolio.

- b) En una segunda fase se deben identificar y concretar las evidencias que conformarán el portafolio. Distinguimos dos tipos de evidencias: unas obligatorias (las que el formador considera mínimas para conseguir los objetivos del curso) y otras optativas (las que selecciona cada profesor porque considera que le han ayudado a alcanzar los objetivos del curso y aquellos que concretó como personales).

Entre las evidencias obligatorias se encuentran: la escritura de un diario profesional, dos cuestionarios de seguimiento que deben responder al finalizar la primera y segunda parte del curso, y, finalmente, una actividad de síntesis que se debe cumplimentar al finalizar la segunda parte del curso. Ejemplos de evidencias optativas pueden ser una biografía profesional, el registro de la propia práctica y su análisis a partir de unos criterios, ejemplos de materiales didácticos utilizados en el aula y su análisis, noticias del ámbito educativo y su valoración crítica, etc.

CARACTERÍSTICAS DE LOS DIARIOS PROFESIONALES

Tal y como hemos explicado en los primeros apartados, el diario es una actividad de escritura individual en la que los profesores explican lo que les sucede, a la vez que reflexionan sobre esta actividad analizando las ideas, pensamientos y sentimientos vinculados a la propia experiencia docente. En nuestra propuesta de formación, para hacer posible esta doble función del diario, distinguimos entre la escritura de un diario planificado y un diario actuado. El diario planificado se cumplimenta antes de iniciar cada semana; por eso, recoge las intenciones del profesor. Complementariamente, el diario actuado se escribe una vez que la semana ha finalizado para valorar la planificación que se había realizado, con lo que se acentúa su carácter reflexivo. Para facilitar la escritura de cada uno de estos diarios, elaboramos unas preguntas-guía que se pueden consultar en la tabla 7.

Al finalizar la primera parte del curso, los asistentes rellenan el primer cuestionario de seguimiento que vuelven a cumplimentar al finalizar el curso. La finalidad del cuestionario es identificar posibles cambios en la percepción de la propia identidad docente. En la tabla 8 se pueden consultar las preguntas-guía de este cuestionario.

Tabla 7. Preguntas-guía para la escritura del diario

Diario planificado	Diario actuado
1. ¿Cómo te representas las clases/sesiones de esta semana? ¿Por qué?	1. ¿Cómo valoras el desarrollo de la semana?
2. ¿Qué actividades tienes previsto hacer? ¿Por qué?	2. ¿Cómo interpretas lo que ha sucedido?
3. ¿Cómo lo harás? ¿Qué estrategias tienes previsto desarrollar? ¿Por qué?	3. ¿Qué destacarías esta semana (aspectos positivos y negativos)? ¿Por qué?
4. ¿Qué quieres conseguir? ¿Por qué?	4. ¿Cómo te has sentido? ¿Por qué?
5. ¿Qué expectativas tienes? ¿Por qué?	5. ¿Estás satisfecho de lo que has hecho? ¿Por qué?
	6. ¿Cambiarías algo para la próxima semana? ¿Por qué?

Tabla 8. Cuestiones del cuestionario de seguimiento

Cuestionario de seguimiento
1. ¿Crees que lo que considerabas que significaba ser profesor/a universitario/a ha cambiado en algún sentido?
2. En caso afirmativo, comenta en qué aspectos crees que ha cambiado tu concepción. a) En relación a las funciones o roles que ha de realizar un profesor universitario. b) En relación con los procedimientos para enseñar, aprender o evaluar los aprendizajes. c) En relación con los sentimientos relativos a la actividad docente. d) Respecto a las maneras de afrontar los problemas y conflictos que se producen en el aula.
3. ¿Consideras que ahora estás más preparado/a para afrontar problemas y conflictos que se puedan producir durante tu actividad docente?
4. En caso afirmativo, ¿en qué aspectos de tu forma de actuar frente a los conflictos o problemas crees que has cambiado? a) Respecto a cómo interpretarás ahora estos conflictos o problemas. b) En la actitud que tomarás en el momento de afrontar estos conflictos o problemas. c) En la planificación que harás ahora, antes de afrontarlos. d) En el modo como los gestionarás cuando se produzcan. e) En las reflexiones y valoraciones que harás después de haberlos enfrentado. f) En el modo como te sentirás después de gestionar el problema o el conflicto.

Las respuestas a este cuestionario ayudarán al formador a revisar la planificación de la segunda parte del curso y decidir qué aspectos deben enfatizarse en mayor medida.

Al finalizar la segunda parte del curso, los asistentes rellenan de nuevo el cuestionario de seguimiento y también una actividad de síntesis del curso que consiste en analizar las respuestas más ajustadas a diferentes tipologías de incidentes críticos (ver tabla 9). La tabla propuesta obliga a reorganizar y elaborar el conocimiento sobre las estrategias de respuesta a los IC de cada uno de los participantes. Para ello, después de revisar sus diarios y el resto de evidencias del portafolio, los participantes deben describir (y justificar) aquellas respuestas que les parecen más adecuadas en cada caso.

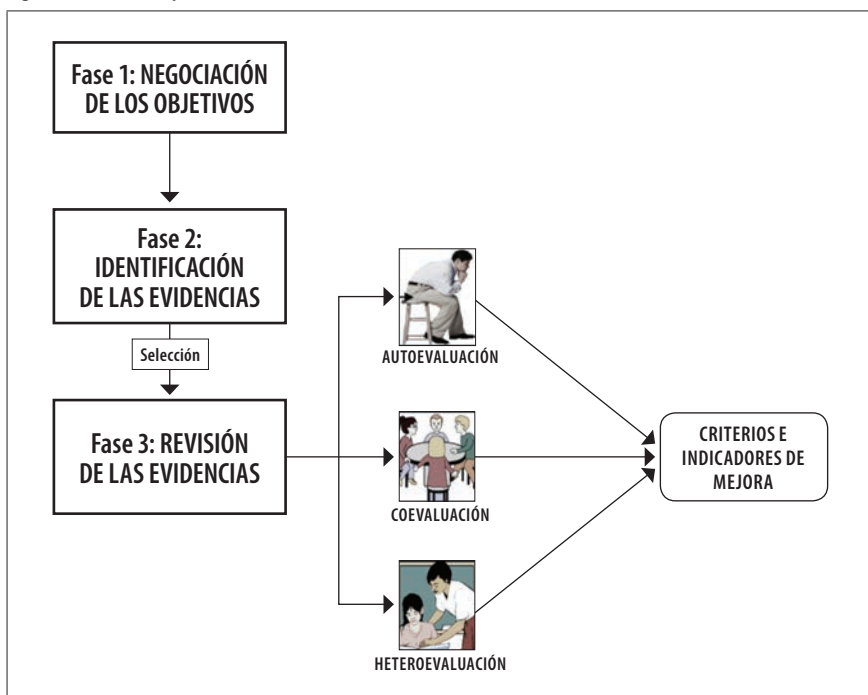
En una tercera fase se revisan los avances en las evidencias del portafolio, tanto las obligatorias como las optativas, y se proporciona *feedback* para su mejora y/o ajuste. Proponemos la combinación de comentarios de naturaleza afectiva y cognitiva, los dos en dosis elevadas, por su mayor impacto y efectividad, tal como pone de manifiesto Barrios Espinosa (2008). La revisión del portafolio no solo ayuda a incentivar la escritura regular de los diarios y a aumentar su nivel de reflexión, sino también a la creación de un contexto de confianza mutua que favorezca la apertura, la crítica constructiva, la empatía y la seguridad, y que también aumente la autoestima.

Para posibilitar el análisis en profundidad de los diarios que se desarrolla en la segunda mitad del curso, cada participante selecciona algún incidente de los que ha descrito en sus diarios y lo presenta al grupo siguiendo la estructura de la pauta de análisis de incidentes críticos (PANIC), explicada en el capítulo 4. Es decir, en la presentación se debe hacer referencia a la descripción del incidente, los actores implicados

Tabla 9. Actividad de síntesis

Incidentes más frecuentes	Respuestas más ajustadas
Organización	...
Normas	
Contenidos	
Métodos	
Motivación	
Discrepancias en las expectativas	
Evaluación	
Conflicto con los estudiantes	

Figura 14. Fase 3 del portafolio: revisión de las evidencias

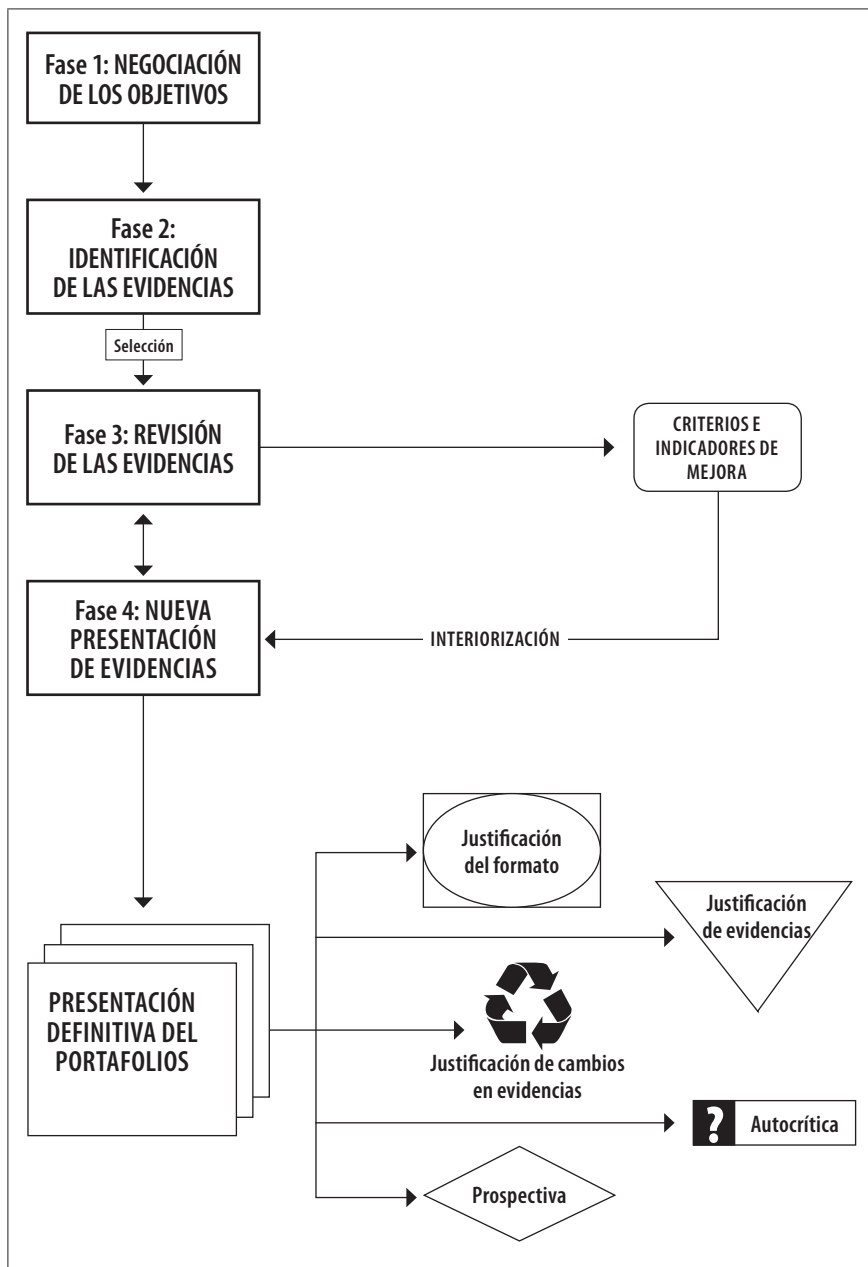


(concepciones, sentimientos y estrategias de cada uno de ellos), cómo se actuó y cuáles son los elementos que hay que optimizar en un futuro. Después de la presentación de cada profesor, el resto de miembros hace preguntas para pedir aclaraciones, ampliaciones, y puede dar su propio punto de vista respecto a la presentación realizada.

Así pues, la revisión de las evidencias se produce a través de una autoevaluación que cada participante puede ir realizando de lo escrito en los sucesivos diarios, en los cuestionarios o en la actividad de síntesis, mediada por la coevaluación que realizan los compañeros en las diferentes sesiones y discusiones durante el curso y la heteroevaluación a partir de los comentarios y sugerencias del formador en los textos.

En la última fase, se presenta la versión final del portafolio, las últimas evidencias revisadas ya, según los criterios o indicadores de mejora sugeridos en las distintas revisiones. Esta última versión del portafolio debe contener: la justificación de su formato, el segundo cuestionario de seguimiento en el que se explicitan los cambios percibidos, la actividad de síntesis, y la justificación y presentación de las evidencias optativas.

Figura 15. Fase 4 del portafolio: nueva presentación de las evidencias y presentación definitiva del portafolio



Temporalización

Tal y como hemos señalado en apartados anteriores, el portafolio es un instrumento adecuado para valorar procesos de aprendizaje; por este motivo, se recomienda su uso en el desarrollo de actividades de formación que tengan una duración de al menos un semestre o un curso académico. De esta forma, el portafolio se construye progresivamente y evoluciona al ritmo del propio proceso formativo y de aprendizaje. Para ello, resulta imprescindible dedicar algunas sesiones presenciales al análisis en grupo de algunas de las evidencias de los diferentes portafolios, lo que exige que el formador establezca el ritmo de entregas de las distintas partes del portafolio desde el inicio de la formación.

Evaluación

Atendiendo a los objetivos de la propuesta formativa que se han descrito anteriormente concretamos a continuación los cambios esperables después de haber participado en esta formación que, en último término, constituyen el foco de la evaluación:

- Cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar. Aquí se agrupan el conjunto de creencias, concepciones y teorías, explícitas e implícitas, que tienen los docentes sobre cuál es su función profesional y qué, cómo y cuándo deben enseñarse y evaluarse unos determinados contenidos, y, más específicamente, los correspondientes a su disciplina. Con respecto al rol, sería deseable fortalecer desde la formación la función propiamente docente frente al resto de roles que se atribuyen al profesorado universitario (especialista, docente, tutor, investigador, profesional, gestor). En cuanto a las concepciones, debería apostarse por una enseñanza centrada en el alumno y en su aprendizaje, más que en los contenidos y su transmisión (Kember, 1997).
- Cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de IC. Aquí se incluirían tanto las distintas modalidades de enseñanza y evaluación, como en las formas de gestión de las contingencias, y en especial de los IC que también inciden finalmente en la extensión y calidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Con

respecto al primer grupo, las metodologías instruccionales pueden variar según otorgan al alumno un rol más activo o pasivo, según se centren más en el proceso o en el producto o estén más orientadas a lo académico o a problemas más funcionales y auténticos. Con respecto a la gestión de contingencias, la mayoría de estudios actuales respetan la distinción clásica de Lazarus y Folkman (1984) entre estrategias centradas en el problema, en los sentimientos o en la evitación.

- Cambios en las emociones, y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. En términos generales, los profesores pueden vivir su práctica docente como satisfactoria y positiva o, contrariamente, como insatisfactoria y negativa. Estas tendencias afectivas actúan «a modo de lentes», en palabras de Schutz, Aultman y Williams-Johnson (2009), a través de las cuales los profesores interpretan sus emociones cuando desarrollan sus tareas docentes.

Dificultades previsibles y cómo afrontarlas

Son varias las dificultades relacionadas con el uso de portafolios que hacen referencia tanto al formador como a los participantes. Detallamos a continuación las más frecuentes así como sus posibles vías de resolución o afrontamiento.

- a) Compromiso de los asistentes para la elaboración de los diarios. Pese a consistir en la piedra angular del portafolio, los diarios requieren un esfuerzo y constancia por parte de los asistentes para su elaboración de manera regular a lo largo de la formación. En este sentido, es conveniente proveer una plataforma on-line de fácil acceso en la que el profesorado se sienta cómodo y en la que pueda escribir su diario de manera ágil. Para tal fin, también se pueden proveer estrategias de aviso; por ejemplo, mediante el Google Calendar, que recuerden a los participantes que deben rellenar los diarios antes y después de las clases. A su vez, es necesario que los asistentes puedan dotar de sentido el hecho de escribir en un diario tanto sus intenciones como de reflexionar sobre las mismas. Ello acostumbra ir asociado a una adecuada retroalimentación por parte del formador que puede enfatizar tanto los cambios como aquellos aspectos de la actividad poco

congruentes con las intenciones, añadiendo elementos a la reflexión de cada participante. La calidad de esta retroalimentación está directamente relacionada con la dotación de sentido y con el compromiso de los participantes en la cumplimentación de los diarios.

- b) Seguimiento de los diarios por parte del formador. Directamente relacionada con lo que acabamos de comentar, aparece la dificultad relativa a la calidad y el ajuste del seguimiento, dinamización, *feedback* y selección de prácticas de los diarios. Cuando hemos apuntado la recomendación de contar con más de un formador, no solo lo hacíamos aludiendo a la necesidad de compartir el trabajo que el seguimiento de diarios y portafolios conlleva, sino, sobre todo, a la dificultad de establecer un diálogo fructífero entre los formadores y los profesores en formación a través de los diarios y el portafolio. Diversificar las voces en este diálogo facilita y enriquece la reflexión del profesorado en formación. En cuanto a las estrategias y herramientas para optimizar la actividad de seguimiento y dinamización continua del formador, de nuevo pueden ser útiles las herramientas en línea, tipo Google Drive o plataformas tipo Moodle, que favorecen la revisión tanto sincrónica como asíncrona, así como el establecimiento de un diálogo interpersonal e intrapersonal, favorecedor de la reflexión. También es necesario atender a un posible calendario en el que formador y formado/s pacten posibles momentos de análisis y devolución de los diarios escritos.

A su vez, un segundo elemento que se presenta como primordial y dificultoso, es el tipo de *feedback* o retroalimentación que hay que proporcionar a los profesores en formación. Es importante que este *feedback* sea constructivo y que, tal y como hemos señalado anteriormente, contenga una combinación de comentarios de tipo afectivo y cognitivo. Se trata de involucrar los sentimientos del profesor en formación y relacionarlos con las reflexiones sobre su rol y sobre las valoraciones de su actuación. Solo de esta forma se consigue impactar en las diferentes dimensiones de la identidad del profesor de manera armónica, permitiendo cambios duraderos y sostenibles tanto en las concepciones, como en las estrategias docentes.

Un tercer elemento se refiere a las sesiones presenciales en las que el formador toma el rol de guía y mediador y los iguales actúan como *partners*, en los que el profesor en formación se refleja cuando estos le devuelven sus ideas elaboradas y/o presentan diferentes perspectivas sobre una misma actuación o incidente. En estas sesiones,

el formador puede ayudar a seleccionar los fragmentos más representativos para evidenciar el cambio y/o propiciar su análisis.

El análisis de lo que se escribe en los diarios debe servir para la reflexión en torno a las prácticas educativas en el aula y los obstáculos encontrados. Pero no se trata de centrar la atención únicamente en los problemas, sino también en las soluciones encontradas por los participantes en la formación, de ahí la importancia de seleccionar aquellas prácticas que puedan favorecer el comportamiento estratégico de los profesores (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008).

- c) Finalmente, una última dificultad que también se deriva o está relacionada con las anteriores reside en las características y la calidad de la escritura de los participantes. Son numerosas las investigaciones que reportan las dificultades de escritura que conlleva la redacción de diarios y la necesidad de ayudar a que estos diarios vayan más allá de la mera descripción de situaciones y sean verdaderamente reflexivos (Dyment y O'Connell, 2010; Maarof, 2007; Spalding y Wilson, 2002). Ello exige pasar de una escritura en la que solo se «dice» lo que pasó, la actividad desarrollada en clase, a una escritura mediante la cual se «crea conocimiento» a partir de lo que sucedió en el aula gracias a procesos de reelaboración y transformación de esta experiencia (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló, 2007). Sin embargo, este proceso no es fácil, ni resulta posible sin una intervención educativa explícitamente destinada a que esto suceda (Castelló 2002), por lo que resulta imprescindible andamiar y guiar un proceso de aprendizaje de la escritura a través del *feedback* del formador con la finalidad de hacer más complejas las representaciones de los escritores. Se trata pues de ayudar a los profesores en formación a pasar de la redacción de un texto descriptivo a un texto interpretativo y reflexivo. Además del *feedback* del profesor, también resulta adecuado mostrar ejemplos de diarios reflexivos y comentar sus características para que los profesores vayan interiorizando sus características y criterios de revisión.

Conclusiones

En este capítulo nos hemos ocupado del uso del portafolio como una herramienta útil para promover la reflexión sobre la propia actividad en escenarios de formación del profesorado universitario. Más específi-

camente, nos hemos centrado en la posibilidad que ofrecen los diarios reflexivos de analizar las propias concepciones, estrategias y sentimientos que subyacen a la actividad docente y, eventualmente, de repensar y/o reconstruir algunas dimensiones de la identidad profesional. Ambas herramientas se materializan a través de material escrito y sus bondades se vinculan al potencial epistémico de la escritura.

Sin embargo, el mero hecho de utilizar portafolios o de solicitar diarios produce la esperada reflexión sobre la propia actuación, al igual que no siempre la escritura cumple con su función epistémica. Se precisan algunas condiciones y una intervención educativa específicamente destinada a promover dicha función (Castelló, 2002). Entre estas, hemos destacado, la diversificación de los diarios y su carácter multivocal.

En cuanto a la diversificación, distinguimos entre la escritura de un diario planificado y un diario actuado. El diario planificado se cumple antes de iniciar cada semana y, por ello, recoge las intenciones del profesor; complementariamente, el diario actuado se escribe una vez la semana ha finalizado para valorar la planificación que se había realizado, con lo que se acentúa su carácter reflexivo.

En cuanto a su carácter multivocal, proponemos que los diarios sean leídos y comentados por varias voces: compañeros, formador y el propio autor, contrariamente a lo que se desprende de la acepción tradicional del término diario. Esta multivocalidad permite contrastar la propia perspectiva sobre la interpretación de la actuación docente y la posterior relectura y, eventualmente, reescritura del diario puede propiciar cambios en la propia identidad.

Evidentemente el *feedback* que proporciona el formador, tanto en relación con los diarios como con el resto de evidencias del portafolio, resulta clave en la promoción de la reflexión y la revisión de algunas dimensiones de la identidad. En este sentido, además de garantizar que los comentarios sean continuados, contingentes y constructivos, proponemos que tengan en cuenta tanto la dimensión emocional y afectiva como la cognitiva. Se trata de involucrar los sentimientos del profesor en formación y relacionarlos con las reflexiones sobre su rol y sobre las valoraciones de su actuación. Solo de esta forma se consigue impactar en las diferentes dimensiones de la identidad del profesor de manera armónica, permitiendo cambios duraderos y sostenibles tanto en las concepciones, como en las estrategias docentes.

Referencias bibliográficas

- Barrios Espinosa, M. E. (2008). *Categorización del feedback suministrado a futuros maestros y maestras durante las prácticas de enseñanza en el contexto de una modalidad interactiva de escritura de ensayos sobre diarios de prácticas*. Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Idea y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Comunicación publicada sobre formato CD-ROM. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/79.pdf>
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Carretero, R.; Liesa, E.; Mayoral, P.; Mollá, N. (2008). «El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento». *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Castelló, M. (2002). «De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura». *Revista Signos*, 35: 149-162.
- (2007) (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos*. Barcelona: Graó.
- (2009) (coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Castelló, M.; Iñesta, A; Corcelles, M. (2013). «Learning to Write a Research Article: Ph. D. Students' Transitions toward Disciplinary Writing Regulation». *Research in the Teaching of English*, 47 (4): 442-477.
- Castelló, M.; Monereo, C. (2000). *L'avaluació per carpetes en el Practicum de Psicopedagogia*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Connor-Greene, P. A. (2000). «Making connections: evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning». *Teaching of Psychology*, 27 (1): 44-46.
- Díaz Barriga, F.; Rigo, M. A.; Hernández, G. (2012). *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México: Publicaciones UNAM.

- Dyment, J. E.; O'Connell, T.S. (2010). «The quality of reflection in student journals: a review of limiting and enabling factors». *Innovation Higher Education*, 35: 233-244.
- Gilmore, F. (1996). *Qualitative research: Written journals within teacher training* (manuscrito no publicado). Christchurch, Nueva Zelanda: Christchurch College of Education.
- Jarvis, P. (2001). «Journal writing in higher education». En: L. M. English; M. A. Gillen (eds.). *Promoting journal writing in adult education. New directions for adult and continuing education*, 90 (págs. 79-86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kember, D. (1997). «A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching». *Learning and Instruction*, 8 (3): 255-275.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984). «Coping and adaptations». En: W. D. Gentry (ed.). *Handbook of Behavioural Medicine* (págs. 282-325). Nueva York: The Guilford Press.
- Maarof, N. (2007). «Telling his or her story through reflective journals». *International Education Journal*, 8 (1): 205-220.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Illera, J. L. (2009). «Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal». En: M. Castelló (coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (págs. 145-170). Barcelona: Edebé.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books. [Traducción al castellano: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós, 1998].
- Schutz, P. A.; Aultman, L. P.; Williams-Johnson, M. R. (2009). «Educational psychology perspectives on teachers' emotions». En: P. A. Schutz y M. Zembylas (eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (págs. 95-212). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Spalding, E.; Wilson, A. (2002). «Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing». *Teachers College Record*, 104 (7): 1393-1421.

Anexo

Recursos para la formación según portafolios docentes y diarios profesionales

Tal y como se explica en la guía para la formación, son tres las evidencias obligatorias de las que constaría el portafolios (diario planificado y actuado, cuestionario de seguimiento y actividad de síntesis). Estas evidencias, como ya se ha comentado, ayudan a evidenciar el cambio que el profesor en formación está desarrollando ya sea en sus concepciones, estrategias o sentimientos.

Para que este cambio se haga claramente evidente, y sea consciente por parte del profesor, ya hemos explicado anteriormente que resulta especialmente relevante el tipo de *feedback* que se realice durante el proceso. Por eso, en este anexo ofrecemos ejemplos de diarios y los comentarios que el formador dio para favorecer el cambio.

Como se puede observar, en el diario planificado se responden y justifican un total de cinco preguntas que hacen referencia a la representación que se tiene de la sesión o sesiones, qué actividades se realizarán y cómo se llevarán a cabo, cuál es el objetivo y las expectativas de éxito. En el ejemplo que mostramos, el *feedback* del formador va encaminado a, por un lado, que el profesor sea lo más explícito, concreto e interpretativo posible en relación a algunas ideas (por ejemplo, cuando en la pregunta 3 el profesor dice que después dará apoyo al coordinador para que sea capaz de gestionar al grupo para llegar a un acuerdo y el formador le pregunta en el comentario 3: «¿Cómo será este apoyo, en qué consistirá?»); y por otro lado, obtener una representación lo más ajustada posible de lo que sucederá en la sesión y que el escritor también la comparta (tal y como muestra el último comentario del formador, el 6, en que recapitula para obtener una representación compartida sobre el objetivo de la sesión; según esto, el objetivo es que se llegue a un acuerdo entre todos, en un tiempo estimado y que se consiga gracias al esfuerzo de los estudiantes y que demuestren que son autónomos), tal y cómo se puede observar en la figura 16.

A continuación se muestra el diario actuado referido a la misma sesión: figura 17.

En contraposición al diario planificado, se observa cómo la concreción del escrito en el diario actuado es mucho mayor. Se responden y justifican un total de 6 preguntas cuyas respuestas son mucho más

explicativas, tal y como se ha comentado al inicio del párrafo, pero a la vez, tal y como corresponde a la reflexión sobre lo que «ya se ha hecho». Así, los comentarios del formador en esta ocasión van encaminados a un único objetivo: favorecer o promover la reflexión sobre la propia práctica, así como ayudar al profesor a implementar cambios en su práctica (tal y como se observa en el comentario 1: «¿Crees que quizá deberías haber intervenido para ayudarles a gestionar mejor el tiempo?», o en el 3: «La próxima vez habría que atender al factor tiempo, ¿verdad?». o en el 4: «¡Muy buena reflexión! ¿Cuál sería tu papel?»).

Y en referencia a las otras dos evidencias, el cuestionario de seguimiento y la actividad de síntesis, el primer instrumento representa un «cierto» punto de inflexión en la formación, al presentar o mostrar al formador si ha cambiado la visión del profesor en formación respecto a su identidad como profesor universitario. A pesar de formar parte del portafolio del profesor, como ya se ha comentado, el valor del cuestionario subyace en ayudar al formador a revisar la planificación de la segunda parte del curso y decidir qué aspectos deben enfatizarse en mayor o menor medida. Por eso, a continuación se muestra un ejemplo de cuestionario de seguimiento cumplimentado: figura 18.

En el ejemplo que ilustra el cuestionario de seguimiento, se observa que el profesor en formación ha llegado a un nivel de reflexión concreto en el que es capaz de explicitar un cambio en sus pensamientos o concepciones sobre el rol del profesor, sobre cómo afronta ahora los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo planifica los posibles incidentes que tendrá y cómo los afrontará, mostrando, a juzgar por sus palabras, que la formación le ha servido y/o le está sirviendo para mostrarse más analítico y objetivo ante los problemas a los que se enfrenta en su que-hacer diario con los alumnos y en el aula.

Y finalmente, la actividad de síntesis representa el conocimiento que se ha generado al finalizar el curso o formación, mostrando qué estrategias o respuestas considera que serían más adecuadas para cada tipo de incidente, tal y como se muestra en el ejemplo de actividad de síntesis siguiente: figura 19.

La última evidencia obligatoria o instrumento de reflexión muestra cómo los asistentes se han apropiado del contenido del curso y han incorporado diferentes respuestas ante los diferentes incidentes más frecuentes. En el ejemplo ilustrado, destaca la respuesta que el asistente da de los incidentes vinculados a la evaluación, evidenciando un cambio en la manera como concibe o entiende (pensamientos), lleva o llevará a cabo (estrategias) y afronta (sentimientos) la evaluación.

Figura 16. Ejemplo de diario planificado con comentarios o *feedback* del formador

<p style="text-align: right;">Diario del profesor</p> <p>Profesor: XXX XXX Fecha: 26/3/12 Tipos de sesión: Grupo pequeño-seminario</p> <hr/> <p>DIARIO PLANIFICADO</p> <p>1. ¿Cómo te representas las clases/sesiones de esta semana? ¿Por qué? El lunes tenemos que preparar la jornada que haremos entre todos los grupos de Practicum el miércoles próximo. Es necesario que decidamos qué queremos exponer y cómo exponerlo. Es una tarea que está planificada desde el inicio del curso en el calendario. Necesitamos dedicar un espacio para que la sesión del miércoles sea conjunta.</p> <p>2. ¿Qué actividades tienes previsto hacer? ¿Por qué? Habrá que concretar dos cosas: a) ¿Qué contenidos de nuestro barrio queremos compartir con el resto de Practicums? b) ¿Cómo lo expondremos? Porque es lo que se ha pactado desde el equipo de tutores que hay que tener preparado para la jornada conjunta.</p> <p>3. ¿Cómo lo harás? ¿Qué estrategias tienes previsto desarrollar? ¿Por qué? Volveremos a decidir quién es el secretario y el coordinador de la sesión. Después daré apoyo al coordinador para que sea capaz de gestionar al grupo para llegar a un acuerdo. Como el coordinador también formará parte de un grupo de trabajo, tendré que ayudarle en la gestión del tiempo si se le pasa ese control. Sigo queriendo que ellos se gestionen al máximo de manera autónoma, por lo tanto, debo quedarme en un segundo plano.</p> <p>4. ¿Qué quieres conseguir? ¿Por qué? Que todos los estudiantes tengan claro qué haremos en la sesión del miércoles, y que se sientan seguros de que expondrán. Para que puedan aprovechar la sesión conjunta.</p> <p>5. ¿Qué expectativas tienes? ¿Por qué? Irá bien si nos organizamos y nos escuchamos entre todos. Será clave la participación de todo el grupo. Porque lo que nos puede pasar es que perdamos el tiempo con intervenciones paralelas y no lleguemos a una decisión conjunta.</p>	<p>Comentario [Formador1]: ¿Podrías concretar un poco más? ¿Qué significa que necesiten un espacio para que la sesión del miércoles sea conjunta?</p> <p>Comentario [Formador2]: ¿Crees que es lo correcto, o te gustaría añadir algún elemento?</p> <p>Comentario [Formador3]: ¿Cómo será este apoyo, en qué consistirá?</p> <p>Comentario [Formador4]: Parece bastante claro que quieres que el coordinador gestione bien el tiempo, ¿pero el tiempo es lo único que les da autonomía?</p> <p>Comentario [Formador5]: Un "gran" objetivo.</p> <p>Comentario [Formador6]: Según esto, el objetivo es que se llegue a un acuerdo entre todos, en un tiempo estimado y que se contige gracias al esfuerzo de los estudiantes y que demuestren que son autónomos, ¿es así?</p>
---	--

Figura 17. Ejemplo de diario actuado con comentarios o *feedback* del formador

Diario del profesor

Profesor: XXX XXXX
 Fecha: 27/3/12
 Tipos de sesión: Grupo pequeño-seminario

DIARIO ACTUADO

1. ¿Cómo valoras el desarrollo de la semana?

La sesión fue bien pero yo no estoy contenta porque tiré del grupo más de lo que me hubiera gustado. Después de explicar lo que teníamos que hacer se pusieron a trabajar. Rápidamente decidieron que harían un Power Point para explicar el barrio pero surgió la discusión de si querían hacer una presentación "típica" explicando ellos la información que tenían del barrio, o si querían hacerla más participativa e interactiva y que los compañeros que escuchaban también dijeran la suya. Aquí hubo discusión porque se vieron los diferentes talentos y las seguridades y miedos de cada alumno. Al final, decidieron que harían un Power base y que cada grupo lo adaptaría a su estilo. Para llegar aquí ya nos comimos mucho tiempo, y la persona que había salido de coordinadora, aunque empezó bien, se aflojó (y yo no le dije nada) y acabamos siendo víctimas del tiempo. A partir de ahí tuvimos que hacer las cosas con mucha presión porque no acabábamos. Tuvimos que decidir la estructura final del Power Point, el contenido base que poníamos y hacerlo. El grupo se atascó con el volumen de trabajo a la vez y yo empecé a tirar del grupo. ¡Muy mal! Porque lo tenía que hacer el coordinador.

2. ¿Cómo interpretas lo que ha sucedido?

Creo que cuando planificamos a principio de curso no aprendemos y dejamos muy poco tiempo para hacer las tareas. Para preparar la jornada sólo teníamos el lunes y eso es muy poco tiempo. Los objetivos de la sesión se lograron pero no la manera cómo llegar porque ellos necesitan más tiempo para autogestionarse y al final, fui yo la que tuve que tirar del carro. Ahora veo que también podía haber insistido más en ayudar al coordinador a tener en cuenta todos los aspectos, pero veo que el hecho de irle diciendo yo lo que tenía que hacer no quiere decir que ellos lo aprendan. Por lo tanto, debo pensar cómo puedo hacerlo para que ellos aprendan a gestionarse.

3. ¿Qué destacarías esta semana? (Aspectos positivos y negativos) ¿Por qué?

Aspectos positivos: acabamos el trabajo y fue consensado con todos.
 Aspectos negativos: el clima que había era de tensión, de presión por tener que terminar el trabajo y no tener suficiente tiempo. Es una tarea compleja que les cuesta y creo que se debería haber hecho de manera más relajada.

Comentario [Formador1]: ¿Creen que quizá deberían haber intervenido para ayudarles a gestionar mejor el tiempo?

Comentario [Formador2]: Aquí sí que interviste. ¿Creen que los alumnos estaban preparados para la tarea que debían hacer? ¿Creen que tenían las habilidades necesarias para autogestionarse?

Comentario [Formador3]: ¿Le gustaría más haberle que insistir al factor tiempo, ¿verdad?

Comentario [Formador4]: ¡Muy buena reflexión! ¿Cuál sería tu papel?

Comentario [Formador5]: Aquí hablas de una tarea compleja. ¿Por qué crees que era compleja?

Figura 17. Ejemplo de diario actuado con comentarios o *feedback* del formador (continuación)

<p>Profesor: XXXX XXXX Fecha: 27/3/12 Tipos de sesión: Grupo pequeño-seminario</p> <hr/> <p>4. ¿Cómo te has sentido? ¿Por qué? Me he sentido un poco mal porque no les dejé suficiente espacio para autogestionarse y ha sido una opción mía. Sé que tenía la opción de dejarlos y que fracasarán, o sí, pero creo que esto hubiera sido peor porque se hubiera generado más tensión por el hecho de no tener controlado el tema del contenido de las exposiciones (que es algo que me preocupa más a mí que a ellos). Seguramente, esto ocurre porque ellos no acaban de entender la importancia que tiene esto de la autogestión, o porque ellos no lo consideran contenido de la asignatura.</p> <p>5. ¿Estás satisfecho de lo que has hecho? ¿Por qué? No respecto a la autogestión. Creo que tengo que terminar de pensar qué puedo hacer para mejorarlo. Si por haber controlado el grupo para que terminaran el trabajo y que lo hicieran entre todos (y no algunos fuera de clase).</p> <p>6. ¿Cambiarías algo para la próxima semana? ¿Por qué? Sí, creo que en las próximas sesiones de trabajo dejaré que ellos autogestionen sin ponerme tanto, y si no va bien (que quizás sí lo hacen bien, como ha ocurrido otras veces), pues la próxima sesión hablaríamos.</p>	<p style="text-align: right;">Diario del profesor</p> <hr/> <p>Comentario [Formador6]: ¿Por qué te sientes así si te das una oportunidad?</p> <p>Comentario [Formador7]: ¿Quieres asumir la responsabilidad de lo que ha pasado?</p> <p>Comentario [Formador8]: Aquí aparecen dos aspectos fundamentales. Por una lado, la autogestión de los alumnos y por el otro, el hecho de intervenir cuando los alumnos no gestionan bien el tiempo. ¿Podemos reflexionar un poco más de sobre estos dos temas y cómo se relacionan?</p> <p>Comentario [Formador9]: ¿Te quedas del tiempo, ¿cómo lo afrontas?</p>
---	--

Figura 18. Ejemplo de cuestionario de seguimiento

Cuestionario de seguimiento
Profesor: XXX XXX Fecha: 8/4/12
CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO
<p>Queremos conocer de qué manera crees que tu participación en el curso de formación, hasta el día de hoy, ha cambiado la visión de tu identidad como profesor universitario en lo que respecta a la actividad de enseñanza.</p> <p>Por favor, te rogamos que contestes a las siguientes preguntas ofreciendo el máximo de detalles posibles.</p>
<p>1. ¿Crees que lo que considerabas que significaba ser profesor/a universitario/a ha cambiado en algún sentido? Sí</p>
<p>2. En caso afirmativo, comenta en qué aspectos crees que ha cambiado tu concepción.</p> <p>a) En relación a las funciones o roles que ha de realizar un profesor universitario.</p> <p>Las funciones son las mismas pero ha cambiado la manera como pienso que las tengo que realizar. P.ej. los alumnos deben terminar el curso con nuevos conocimientos, pero no debe ser solo a partir de lo que el profesor enseñe sino a partir sobre todo de lo que ellos quieran aprender y de su esfuerzo.</p> <p>b) En relación a los procedimientos para enseñar, aprender o evaluar los aprendizajes.</p> <p>¡Muchos cambios! Sobre todo en la idea de aprender (foco) y en la evaluación de los trabajos en grupo. Dejar las reglas del juego muy claras desde el primer momento.</p> <p>c) En relación a los sentimientos relativos a la actividad docente.</p> <p>Ahora me apasiona más que antes, si es posible, porque veo que puedo hacerlo mejor.</p> <p>d) Respecto a las maneras de afrontar los problemas y conflictos que se producen en el aula.</p> <p>Sí porque he corroborado que son normales y que todos los tenemos. Reflexionar sobre su tipología, las posibles respuestas te da herramientas para afrontarlos.</p>
<p>3. ¿Consideras que ahora estás más preparado/a para afrontar problemas y conflictos que se puedan producir durante tu actividad docente? Sí</p>

Figura 18. Ejemplo de cuestionario de seguimiento (continuación)

4. En caso afirmativo, ¿en qué aspectos de tu forma de actuar frente a los conflictos o problemas crees que has cambiado?

Creo que ahora soy más consciente de lo que pasa en el aula. El diario me está ayudando a sistematizar y plantearme cuestiones que antes podía hacerme de manera más espontánea.

a) En relación a cómo interpretarás ahora estos conflictos o problemas.

Creo que el hecho analizar los problemas desde un prisma más objetivo y analítico, atendiendo a todos los elementos, ayuda a ponerte en la piel de todos los implicados y esto siempre es bueno. También el hecho de buscar que se esconde realmente detrás de aquel incidente (la parte hundida del iceberg).

b) En la actitud que tomarás en el momento de afrontar estos conflictos o problemas.

Creo que son menos los incidentes que estoy teniendo porque me muestro más relajada y con más confianza. Oigo la voz que dice «esto es un incidente, tranquila».

c) En la planificación que harás ahora, antes de afrontarlos.

En la planificación de incidentes y en general pondré mucha más atención a dinámicas que antes no formaban parte de mi planificación.

d) En la manera como los gestionarás ahora cuando se produzcan.

Creo que estaré más calmada y que luego haré más reflexiones sobre ellos que antes. Intentaré no responder de manera reactiva, trataré de afrontarlos «evaluativamente».

e) En las reflexiones y valoraciones que harás después de haberlos afrontado.

Creo que iré analizándolos para ir incorporando las reflexiones y hacerlas más.

f) En la forma como te sentirás después de gestionar el problema o conflicto.

Seguro que mucho mejor que antes. Saber interpretarlos y detectarlos te da seguridad y confianza.

Figura 19. Ejemplo de actividad de síntesis

Actividad de síntesis	
Profesor: XXX XXX	
Fecha: 28/4/12	
ACTIVIDAD DE SÍNTESIS	
INDICENTES MÁS FRECUENTES	RESPUESTAS MÁS AJUSTADAS
ORGANIZACIÓN	Para mejorar el nivel de los alumnos deben poderse organizar ellos mismos para hacerse responsables.
NORMAS	Si un trabajo se puede copiar no es un buen planteamiento de trabajo.
CONTENIDOS	El contenido no siempre debe ser elegido por el profesor..., lo que falta es enseñar a encontrar aquel conocimiento. Los contenidos teóricos se intercalan con los prácticos. Hay que ir mostrando la vinculación con la práctica profesional, no presuponer que lo harán ellos. Si un alumno no sigue el ritmo, se puede hacer una adaptación individual.
MÉTODOS	Es necesario que el trabajo en grupo sea imprescindible: seguimiento, supervisión de cada miembro, partes intermedias de entrega... Hay que asegurar la comprensión individual. Empiezo explicando lo que haremos en la sesión. Hay que pautar pequeñas entregas intermedias para que ellos se organicen y tú puedas hacer un seguimiento.
MOTIVACIÓN	Vincular el contenido a la realidad: indicar la utilidad/finalidad. Partir de un problema inicial. Para recuperar su atención: preguntar y que nos lo expliquen con sus palabras... El profesor debe transmitir interés y motivación por la materia.
DISCREPANCIAS EN LAS EXPECTATIVAS	Bajar las expectativas para ajustarte al nivel real del grupo. Expresarlas al principio para no tener sorpresas. ¡Evitar la profecía autocumplida en negativo!
EVALUACIÓN	No cambiar la evaluación a medio curso. Dejar claros desde el principio los criterios de evaluación. Las actividades deben permitir aprender con su realización para que sea una evaluación continua de verdad. Hay que poder ensayar previamente «la actividad tipo» con la que se evaluará. Es necesario que haya coherencia entre lo que enseñamos y lo que evaluamos. Tener un modelo de respuesta intermedio del examen para poder comparar con la respuesta del alumno ayuda a corregir. Si hay evaluación continua no deberían tener derecho a la final.
CONFLICTOS CON ESTUDIANTES	Nuestro objetivo es que aprendan... ¡Hay que recuperarlos a todos! No es bueno hacer grupos de repetidores, es mejor romper estos roles. No considerar el incidente como algo «personal». Un alumno nos interpela y va de sabiondo: ampliar la cuestión al resto del grupo (para romper la dialéctica profesor-alumno sabiondo); utilizar el humor para romper el hielo y la agresividad...

6. RECIPROCIDADES. SISTEMAS DE FORMACIÓN BASADOS EN LA COOPERACIÓN ENTRE DOCENTES

— Sílvia BLANCH

[Universitat Autònoma de Barcelona]

— Mariona CORCELLES

[Universitat Ramon Llull]

Origen del sistema de formación y definición de sus características y finalidades

En los últimos años, el proceso de convergencia europea que ha realizado la Universidad española ha planteado cambios profundos en las formas de enseñanza y de organización de los equipos docentes. Uno de estos cambios radica en la promoción del trabajo cooperativo entre los estudiantes, pero también entre los propios docentes.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que promueve un aprendizaje activo y significativo al facilitar la práctica de conocimientos, el desarrollo de habilidades y de actitudes necesarias para el futuro desempeño profesional de los estudiantes. Como es bien sabido, actualmente el modelo de «enseñanza» centrado en el «docente» ha sido reemplazado por un modelo mucho más centrado en el «estudiante» y en su proceso de «aprendizaje». Ahora la función de la Universidad no radica exclusivamente en enseñar contenidos, sino en facilitar y promover el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. Este reto conlleva una formación mucho más integral y práctica que no puede adquirirse exclusivamente de forma tradicional, sino que requiere una metodología más activa que promueva el «aprender haciendo». Además, teniendo en cuenta que en las últimas décadas se ha incrementado notablemente la población universitaria y la diversidad de estudiantes en las aulas, es importante que los docentes sepan emplear el trabajo en equipo como respuesta a este nuevo perfil de estudiantes universitarios más diversos (Millis, 2010). En este sentido, existe un acuerdo común en considerar que las metodologías docentes deberían ir más allá de las clases magistrales, transmisoras de conocimientos, para crear contextos activos de aprendizaje que permitan aprender de los compañeros, atender a la diversidad de estudiantes y favorecer la

competencia cooperativa que ha sido considerada una competencia clave en el siglo XXI para hacer frente a los retos de un mundo globalizado (Monereo, Castelló y Martínez, 2013; OECD, 2002).

Por otra parte, la incorporación de la Universidad a este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior también ha supuesto un cambio en la organización de los equipos docentes. La implementación del plan de estudios de los nuevos grados ha requerido la colaboración y el trabajo en equipo de los docentes para planificar módulos o asignaturas conjuntas con el objetivo de ofrecer una visión más global e interrelacionada de los contenidos ofertados, cuestión básica para el trabajo competencial. Este modelo de trabajo más cooperativo ha empezado a poner en crisis la cultura fundamentalmente individualista que ha predominado tradicionalmente en la Universidad. Actualmente, desde este nuevo paradigma, la cooperación entre los docentes es imprescindible para la innovación educativa y el cambio institucional ya que actúa como una potente herramienta de reflexión y desarrollo profesional. Según la Asociación Europea de Universidades, uno de los retos más relevantes que deberán introducir las instituciones universitarias antes del 2020 es la cooperación entre los propios académicos (Surssock y Smidt, 2010).

Sin embargo, a pesar de la relevancia actual del aprendizaje cooperativo y de su eficacia en el contexto universitario (Duran, 2009; Millis, 2010), muchos docentes, aún hoy, desconocen cómo utilizar los métodos cooperativos en sus aulas y no disponen de las herramientas para potenciar un auténtico trabajo en equipo que trascienda el poner a estudiantes juntos o la simple compilación de trabajos individuales. Además, tampoco resulta nada fácil romper con el individualismo que ha caracterizado en muchos casos a los equipos docentes universitarios debido, en gran parte, a que la institución no ha ofrecido un modelo colaborativo ni oportunidades para compartir entre su profesorado (Robertson, 2006). Así pues, consideramos imprescindible un sistema de formación que utilice y promueva estas herramientas de trabajo cooperativo no solo para ayudar a cambiar la cultura universitaria hacia este nuevo paradigma, sino también para ofrecer herramientas eficaces con el propósito de cambiar la organización de las aulas universitarias.

Teniendo en cuenta la necesidad de aprender a cooperar, nuestra propuesta radica en promover un sistema de formación basado en la cooperación entre docentes. Uno de los principales retos de esta formación es que los participantes puedan incorporar a sus quehaceres

profesionales los contenidos (variados en función del contexto, disciplina, etc.) y, especialmente, las estrategias cooperativas utilizadas por el asesor en la misma formación. En definitiva, se trata de un sistema de formación vivencial y participativo que se podría definir como una *metaformación*, ya que los profesores practican la competencia cooperativa durante la formación y aprenden los contenidos mediante la interacción con otros docentes y, a su vez, incrementan su conciencia sobre cómo desarrollar estas habilidades cooperativas con sus estudiantes (Sharan, 2010).

Argumentos sobre la bondad del sistema de formación: bases teóricas y de investigación

Una pregunta clave para todo formador que quiera elegir la metodología cooperativa como sistema de formación podría ser la siguiente: ¿Cuáles son las bondades de utilizar la cooperación entre docentes? ¿Por qué podría resultar interesante favorecer espacios de trabajo cooperativo entre el profesorado universitario?

A continuación, a partir de las bases teóricas y de la revisión de la investigación actual, ofrecemos algunas razones que avalan la bondad de este sistema de formación.

En primer lugar, el trabajo cooperativo promueve el diálogo y el intercambio de experiencias entre los participantes y permite crear dinámicas grupales en las que todas las personas participen a diferentes niveles. Es decir, no todos los participantes deben hacer lo mismo al mismo tiempo. Precisamente, esta metodología posibilita al formador ajustarse a la diversidad de estilos, ritmos y conocimientos de los docentes. El aprendizaje cooperativo es considerado como una estrategia instructiva de primer orden para la educación inclusiva y para la creación de contextos basados en los principios del diseño universal del aprendizaje (CAST, 2011). Teniendo en cuenta que el perfil del docente universitario puede ser muy diverso, un aspecto relevante para la eficacia de la formación es que el formador sepa aprovechar esta diversidad para el enriquecimiento mutuo de todos los participantes.

La estructura cooperativa implica que los profesores trabajen juntos para conseguir objetivos comunes. Cuando las interacciones entre los participantes están bien estructuradas, como hacen los métodos de aprendizaje cooperativo (Duran y Monereo, 2012), se favorece la coo-

peración y el aprendizaje entre iguales, es decir, la adquisición de conocimientos y habilidades significativas, gracias a la ayuda y apoyo de los compañeros, entendiendo a los iguales como personas que comparten un mismo estatus. Distintos estudios han mostrado la eficacia de estas ayudas que, por su proximidad, pueden ser mucho más ajustadas a las necesidades reales de los aprendices (Corcelles y Castelló, 2013).

Sin embargo, lograr la cooperación entre los docentes o los propios estudiantes no siempre es fácil. Para trabajar con éxito de forma cooperativa es necesario crear unas condiciones en la planificación didáctica que favorezcan las interacciones y faciliten el aprendizaje de los participantes. Los hermanos Johnson y Johnson (2009) revisaron recientemente estas cinco condiciones básicas, que ellos mismos propusieron diez años antes, para analizar los aspectos que facilitan el aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva. Las aportaciones de cada participante son indispensables para obtener el éxito del equipo, por este motivo es muy importante que los objetivos del equipo sean interdependientes. La interdependencia se puede favorecer de distintas formas: mediante la evaluación de los resultados del equipo, especialmente si en esta se tienen en cuenta los resultados individuales; distribuyendo los recursos disponibles, y otorgando responsabilidades individuales mediante tareas o roles para favorecer sinergias. Por ejemplo:
 - Coordinador. Es la persona que se encarga de estructurar las intervenciones y los tiempos para desarrollar la actividad y las diferentes tareas.
 - Secretario. Toma notas sobre las aportaciones o cumplimenta el material que hay que trabajar.
 - Portavoz. Es la persona encargada de compartir con el resto de los participantes las reflexiones o conclusiones a que se ha llegado en el seno de su equipo.
 - Mediador. Se encarga de moderar las discusiones y favorecer que todos los miembros del equipo puedan hablar de forma equitativa.
 - Observador. Valora la marcha del equipo y efectúa un retorno al final de la sesión para poder mejorar el trabajo conjunto.
2. Promover la interacción cara a cara (presencial o también virtual). La interdependencia positiva facilita las interacciones y la motivación para trabajar con esfuerzo hacia un objetivo común. Los par-

participantes promueven el aprendizaje de los demás apoyándose para lograr el objetivo común. Cabe tener en cuenta que es necesario un espacio y un tiempo, sincrónico o asincrónico, para posibilitar el intercambio de recursos y de información entre los participantes (ver capítulo 8 de esta obra).

3. La aportación individual. Cada participante es responsable de aportar al equipo una parte equitativa del trabajo para conseguir el éxito en la tarea encomendada. Los miembros del equipo han de explicar su aportación al resto, debatirla y enseñarse los unos a los otros. Este compromiso implica aportaciones individuales al equipo, pero también interacción y apoyo mutuo al resto de participantes. A menudo, en un grupo grande es más difícil observar la contribución personal como una parte esencial del éxito del equipo. En cambio, cuando el tamaño es más pequeño, la aportación es más visible y se hace más necesaria la implicación de todos los participantes dentro del equipo.
4. Desarrollo de las habilidades sociales. La cooperación efectiva requiere desarrollar habilidades interpersonales y de trabajo en equipo para: a) aprender a comunicarse de manera precisa y evitar malentendidos; b) conocer, aceptar y dar apoyo a los compañeros; c) tomar decisiones y resolver conflictos. Cuando se favorece el aprendizaje de las habilidades sociales, las relaciones entre los participantes tienden a ser más positivas. Así pues, desarrollar la competencia interpersonal es la base para un trabajo conjunto realmente productivo.
5. Evaluación en grupo. La reflexión del equipo en torno a su funcionamiento, su trabajo y los avances realizados es un elemento clave para el éxito del trabajo cooperativo. En la evaluación se espera que los participantes sean respetuosos los unos con los otros. La expresión de este respeto suele incrementar su implicación, compromiso y autoestima. Durante el proceso y al final del mismo, la evaluación permite reajustar aquellos aspectos que impiden el buen funcionamiento del equipo y el alcance de sus objetivos; así como ser consciente de su proceso. Por otra parte, la combinación de una evaluación individual y de equipo puede ser mucho más efectiva. La doble evaluación puede ayudar a incrementar los resultados individuales, la motivación y la equidad en la implicación; a mejorar las relaciones entre los miembros del equipo y el profesor, y a mejorar la autoestima y las actitudes positivas hacia la materia.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo requiere la implicación de todos los participantes y favorece un aprendizaje inclusivo, activo y significativo. Lo más importante es generar un entorno de aprendizaje que favorezca estas condiciones de cooperación. Los métodos y las estructuras empleadas pueden variar en función del contexto, los grupos y los objetivos de la formación.

En segundo lugar, la investigación ha mostrado sobradamente que la interacción cooperativa y el trabajo en equipo puede repercutir en una mayor productividad y creatividad que el trabajo individual o competitivo. También, puede resultar una herramienta eficaz para incrementar las relaciones interpersonales, el soporte social y la autoestima de los docentes (Johnson y Johnson, 2009). En el trabajo en equipo, los profesores pueden potenciar habilidades sociales como el liderazgo, la comunicación, la creación de un clima de confianza, la toma de decisiones y la mediación de conflictos. Todos estos elementos son clave para fortalecer el cambio hacia una cultura más colaborativa de gestión universitaria. Por lo tanto, mediante los métodos que utiliza el asesor durante la formación para estructurar los grupos de profesores, estos pueden ayudarse los unos a los otros para aprender a obtener los máximos beneficios de la cooperación entre profesionales.

En tercer lugar, y en relación al anterior punto, consideramos que la cooperación entre docentes es una de las mejores metodologías para el desarrollo profesional. Entendemos por desarrollo profesional cooperativo el proceso por el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando distintos métodos y estructuras, para mejorar su competencia profesional y garantizar el crecimiento mutuo (Glatthorn, 1987). Por un lado, la investigación ha mostrado que la colaboración entre los docentes propicia el aprendizaje mutuo, la toma de conciencia sobre la propia práctica educativa y el desarrollo profesional a partir de la reflexión conjunta. La puesta en común y el apoyo mutuo generan un clima de confianza, promueve el compromiso, la disposición a experimentar y el perfeccionamiento continuo, todos ellos aspectos muy relevantes para la mejora de la calidad universitaria (Smyth, 2012; Moreno, 2006). Por otro lado, la cultura de la colaboración entre profesores es considerada actualmente como un elemento imprescindible para la innovación educativa (Moreno, 2006). Los docentes deberían ser capaces de analizar su práctica profesional y de reflexionar sobre ella, evaluando críticamente los efectos de su docencia para mejorar día a día su práctica educativa.

Sin embargo, para potenciar la presencia de profesionales reflexivos es necesario que la institución universitaria ofrezca los tiempos y los espacios para compartir con otros docentes el valioso conocimiento adquirido a través de sus prácticas. Actualmente, las demandas de la sociedad contemporánea requieren profesionales bien formados y permanentemente actualizados. El desarrollo profesional difícilmente se promueve en contextos de aislamiento, sino que es necesaria una comunidad en la que los participantes se impliquen en actividades conjuntas y significativas para compartir y coconstruir su conocimiento sobre la práctica educativa (Musanti y Pence, 2010). En este contexto, es necesaria la transformación de la universidad para convertirse en una auténtica comunidad de aprendizaje para los estudiantes y para sus profesionales docentes.

Finalmente, ofrecemos otra razón para la elección de esta formación basada en la cooperación entre docentes. Como hemos comentado anteriormente, si partimos de la relevancia actual de la competencia cooperativa en la formación de los futuros profesionales, consideramos imprescindible que los profesores sepan cooperar entre ellos y desarrollar su profesión en equipo. Es difícil y a la vez parece incoherente que los docentes pretendan enseñar a cooperar a sus estudiantes si ellos mismos no lo practican en su actividad diaria con los otros docentes. Por lo tanto, destacamos la relevancia de dar a los estudiantes un buen ejemplo de cooperación en el equipo docente para ofrecer un modelo educativo coherente y tener más argumentos para potenciar las interacciones cooperativas de calidad en sus aulas (Moreno, 2006).

Diseño de una formación basada en métodos cooperativos

Evidentemente, todo formador debe conocer muy bien el contenido de la formación que va a impartir. Antes de iniciar el curso, taller o seminario debería también plantearse algunas de las siguientes cuestiones relacionadas con la manera de gestionarlo: ¿A quién se dirige la formación? ¿Cuál es el propósito u objetivo? ¿Cuántos participantes habrá? ¿Qué dinámicas y métodos promoveré? ¿Por qué? ¿Cómo evaluaré si la formación ha logrado sus objetivos?

En toda formación, el formador toma decisiones sobre las opciones metodológicas que utilizará para dinamizar las interacciones, las actividades formativas y facilitar los procesos de aprendizaje.

Una vez presentada la relevancia y las bondades de un sistema de formación basado en la cooperación entre docentes, en este apartado desarrollaremos una guía para el formador que opta por utilizar esta metodología cooperativa para facilitar la adquisición y consolidación de los aprendizajes durante el curso. Esta guía pretende ser una propuesta ajustable a cada realidad, más que un instrumento que se deba aplicar de inicio a fin. Entendemos que este tipo de herramientas pueden ayudar a motivar el uso de métodos cooperativos en las formaciones, puesto que son ejemplos basados en propuestas realizadas anteriormente con éxito.

Inicialmente, hay que tomar en cuenta que para poder dinamizar una formación a través de diferentes métodos cooperativos es necesario conocer bien que son, qué características tienen y disponer de ejemplos prácticos de los métodos más utilizados. Una vez el formador tiene conocimiento teórico-práctico sobre la cooperación podrá planificar, escoger e implementar los métodos más adecuados en función del contexto, el grupo y los objetivos de la formación. Por lo tanto, la formación pedagógica previa del formador es imprescindible para gestionar con éxito esta metodología.

Entendemos la cooperación como una dimensión central dentro de un continuo que abarca otras dos dimensiones, la tutoría entre iguales y la colaboración, que se sitúan en cada extremo del continuo respectivamente (Duran, 2009). Estas dos dimensiones se diferencian entre sí por el grado de simetría y mutualidad. La simetría hace referencia al dominio que tengan los participantes sobre el contenido y la mutualidad, al grado de reciprocidad y bidireccionalidad en la comunicación. En la tutoría entre iguales, la mutualidad suele ser más baja y la relación es más asimétrica ya que el tutor es más experto y da apoyo a su pareja, el tutorado; en cambio, en la colaboración, los participantes tienen relaciones más simétricas con una mutualidad más alta.

Dimensiones del aprendizaje entre iguales

Sin embargo, durante una actividad colaborativa se pueden dar momentos en los que un participante más experto actúe como tutor de un compañero; y de igual manera, durante una actividad de tutoría entre iguales, los participantes también pueden colaborar para resolver alguna duda que ambos desconocen. Por lo tanto, cuando hablamos de

cooperación, hablamos de interacciones organizadas en este continuo entre la tutoría entre iguales y la colaboración. Entendemos que para que la cooperación sea efectiva, hay que intentar que los métodos de aprendizaje cooperativo que utilicemos cumplan las cinco condiciones clave que hemos descrito anteriormente.

Los métodos de aprendizaje cooperativo se deben ajustar siempre al contexto, por esto, a menudo, hay que recrear o crear nuevos métodos. A modo de ejemplo, vamos a explicar diferentes propuestas de aprendizaje entre iguales, más o menos estructuradas, con más o menos simetría y mutualidad entre sus componentes, que pueden y deben ajustarse para ser utilizadas durante la formación, siempre siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo. Como podrá observarse, tendrá más sentido emplear algunas propuestas en sesiones puntuales; en cambio, otras serán aptas para guiar todas las sesiones. La tabla 9 recoge de forma resumida las diferentes propuestas que vamos a explicar. Estos son solo algunos ejemplos, porque existen muchos más, como la enseñanza recíproca, ideada por Palincsar y Brown, o el grupo de investigación, propuesto por Sharan y Sharan, que también cuentan con un gran reconocimiento e investigación tras ellos.

Tabla 1. Propuestas cooperativas

Propuestas	Características principales
El diálogo profesional	Grupos de profesores que reflexionan a través del diálogo sobre su práctica educativa, a menudo acompañados por un profesional que guía los encuentros.
Amigo crítico	Persona de confianza externa que da apoyo y a su vez aporta una mirada crítica y constructiva al grupo o individuo.
Cascada	Combina un trabajo reflexivo individual inicial, seguido de un trabajo en pareja, pequeños equipos y gran grupo.
Tutoría entre iguales	Parejas que ejercen un rol complementario, el tutor, como experto, da apoyo ajustado a su pareja, el tutorado.
Puzle	Cada persona de un equipo se convierte en experto en una parte de la actividad, mediante una dinámica de apoyo a través de grupos de expertos.
STAD	Dinámica donde cada participante, a través de un trabajo individual inicial, crea un equipo donde se comparten las producciones y se reflexiona de forma individual a partir de una pauta.
<i>Role playing</i> o juego de rol	Dinámica vivencial en la que uno o más participantes interpretan un rol ante una situación problemática y otros observan con el objetivo de comentar conjuntamente la dinámica realizada para reflexionar y aprender de ella.

El diálogo profesional

El diálogo profesional (Glatthorn, 1987) es una forma de desarrollo profesional cooperativo entre iguales en el que grupos de profesores se encuentran con regularidad para establecer una discusión reflexiva guiada sobre su práctica educativa. El objetivo es crear un clima de ayuda mutua colaborativa para aprender a ser más reflexivos en la toma de decisiones. Para que el diálogo sea productivo se sugiere seguir una estructura de tres fases: compartir un marco de conocimiento externo, activar el conocimiento personal y una última fase donde se concrete qué implicaciones tendrá lo compartido en la práctica.

En este tipo de diálogos es importante reflexionar sobre la representación del rol del profesor: la planificación de las clases y la valoración de su puesta en práctica, los pensamientos y decisiones tomadas por los profesores mientras dan clases, y las concepciones y creencias de los profesores. Estos grupos de aprendizaje entre iguales más colaborativos permiten que los profesionales puedan compartir experiencias y contrastarlas. La diversidad de perfiles profesionales y el intercambio de sus experiencias a menudo favorecen la revisión de algunas concepciones y de sus prácticas. En sus valoraciones, los profesionales valoran positivamente estos grupos por el crecimiento personal y profesional que les ha proporcionado.

En los últimos años se están creando nuevas redes de profesionales, en muchos casos intersectoriales, que a través de este método comparten reflexiones y promueven acciones innovadoras para transformar sus ámbitos y comunidades.

Amigo crítico

El concepto de amigo crítico (*critical friend*) se ha utilizado en el ámbito educativo bajo la premisa de que el proceso de aprendizaje se da a partir de los apoyos y comentarios que recibe el aprendiz (Senge, 1990). El amigo crítico es una persona de confianza para un individuo o grupo al que da apoyo que, desde una cierta distancia, plantea cuestiones provocativas e información bajo una mirada crítica constructiva (Costa y Kallick, 1993).

Los grupos de amigos críticos han ayudado a grupos de profesores a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de estructuras que permiten analizar situaciones, trabajos o actividades y ofrecer comentarios constructivos para su mejora.

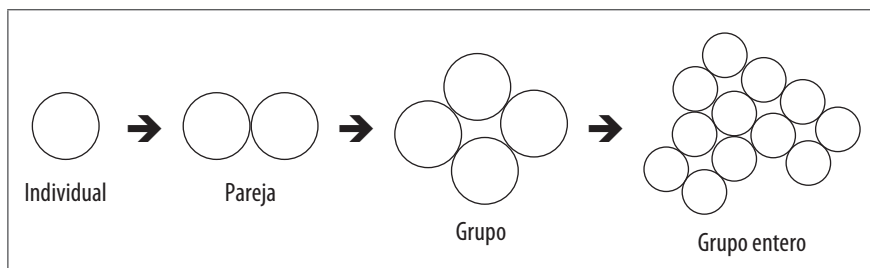
Cascada

Este método, como su nombre indica, sigue un procedimiento que parte de un trabajo individual y va creciendo hacia un trabajo cada vez más grupal (Duran, 2012). Se utiliza a menudo en formaciones de gran formato porque facilita poder implicar fácilmente a un gran número de personas con un coste menor. Por ejemplo, cuando un ministerio quiere formar a toda una comunidad en un programa de innovación. Se puede diseñar una formación inicial a veinte personas de diferentes áreas; cada una de estas se compromete a formar a cinco personas más de su zona. Estas se comprometen a formar a dos personas más de su institución, y así sucesivamente.

La cascada también puede utilizarse dentro de una misma formación porque facilita que los pensamientos, inicialmente individuales, tengan la oportunidad de compartirse y contribuir a un grupo de participantes cada vez mayor. En la figura 20 se muestra de forma gráfica una estructura posible de este método.

Durante la formación, se puede plantear una pregunta problema, una situación o un caso y se pide a los participantes que piensen en ello durante un tiempo corto, de unos minutos. Una vez escritas sus respuestas o reflexiones, lo comentan con otra persona, en pareja, y llegan a unos acuerdos. Se pueden formar las parejas al azar, pidiendo que se junten con la persona de su izquierda, o con una persona que no conozcan. Cuando ha terminado el tiempo de trabajo en pareja, se pide que se forme un nuevo grupo, con otra pareja. Se les solicita nuevamente que procuren unirse a otros participantes que no conozcan para fomentar el conocimiento entre los asistentes. Se les da un tiempo y una tarea; por ejemplo, compartir los acuerdos y hacer una propuesta conjunta. Finalmente, se comentan los resultados de las reflexiones en

Figura 20. Cascada



cascada con todo el grupo. Esta dinámica suele ser muy útil para motivar la participación y el conocimiento entre los participantes al inicio de la formación.

Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo organizado por parejas que aprenden ejerciendo un rol complementario, el de tutor y el de tutorado (Topping, 2010). El tutor aprende porque enseñar puede ser una buena manera de aprender y el tutorado porque recibe ayudas ajustadas, continuas e individuales de su compañero tutor (Duran y Vidal, 2004). En un grupo, la diversidad de conocimientos y habilidades de los participantes se hacen patentes. Aprovechando que estas diferencias se dan de forma natural, se pueden crear las parejas de modo que el tutor, más experto o con más conocimiento de los contenidos se una a un tutorado, otro participante con menos conocimiento. Otra manera de crear parejas es haciendo que el tutor se prepare la actividad de manera que gane distancia, es decir, gane el conocimiento suficiente para poder dar apoyo a su tutorado.

Durante la formación, o parte de ella, las parejas pueden tener un rol fijo, es decir, que los participantes de cada pareja mantengan estable su rol durante toda la formación. El rol también se puede desempeñar de forma recíproca, de manera que cada participante se prepare para hacer de tutor en algunas actividades o sesiones y en otras actúe bajo el rol de tutorado. En estos casos hay que garantizar la distancia de conocimiento necesaria para que el tutor pueda ser más experto en el contenido o procedimiento a enseñar con el fin de asegurar que ambos miembros de la pareja aprendan (Cho y Cho, 2010). Para que este método promueva aprendizaje, tanto en el tutor como en el tutorado, es importante efectuar una buena formación previa para que cada participante sepa de antemano la estructura de la interacción y cómo ejercer su rol durante la actividad.

Puzle

Elliot Aronson y su equipo, a finales de los años setenta, idearon el método cooperativo llamado *jigsaw*, un puzle en el que cada partici-

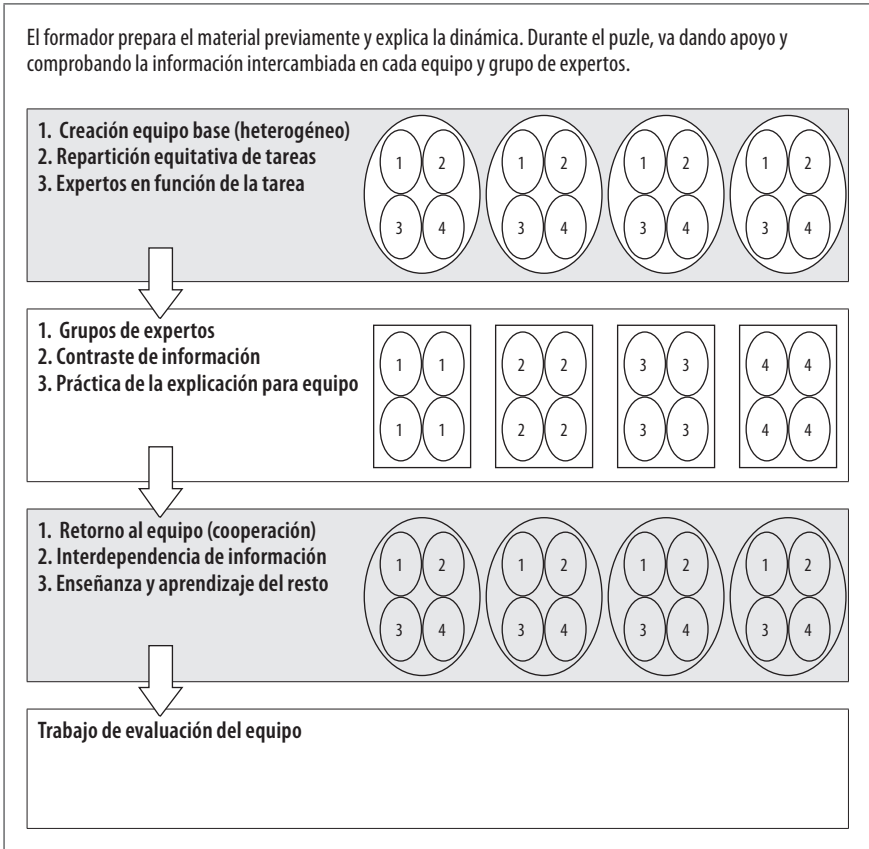
pante debía tener una pieza, es decir, una porción de conocimiento, imprescindible para completar el objetivo común de la tarea (Aronson y Patnoe, 2011). Partiendo de esta propuesta, unos años más tarde, Robert Slavin (1986) diseñó el Jigsaw II de una manera más estructurada a partir de dos tipos de agrupaciones: los equipos base y los grupos de expertos.

La dinámica se inicia con la creación de equipos heterogéneos de entre tres y cinco personas, cada una de ellas responsable de una parte de la tarea, de una pieza del puzzle. Cada responsable se especializa en una porción de conocimiento y configura un grupo de expertos para debatir, contrastar y mejorar su conocimiento. Dominada su porción de conocimiento, cada experto vuelve a su equipo base inicial y comparte su información cerciorándose que todos sus compañeros también la han aprendido. No solo cada participante es responsable de su pieza de puzzle, sino que también se responsabiliza del aprendizaje de sus compañeros de equipo y, a su vez, de aprender las porciones aportadas por el resto. El objetivo es que todos los miembros del equipo dominen los conocimientos de sus compañeros. Finalmente, cuando se han compartido todas las piezas del puzzle es el momento de poner en juego los conocimientos aprendidos a través de alguna tarea donde puedan ponerlos en práctica. En la figura 21 se puede ver gráficamente la dinámica del puzzle.

El formador debe hacer un trabajo previo para organizar la actividad, preparar los materiales y tomar decisiones sobre como creará los equipos sin perder de vista los objetivos. Inicialmente, deberá explicar la metodología para que los participantes puedan hacerse una idea de la dinámica que conlleva este método. Una vez creados los equipos y organizados los expertos, su función será la de dar apoyo a los diferentes equipos o grupos de expertos. En esta metodología es importante asegurarse que el grupo de expertos esté manejando la información adecuada para que puedan enseñarla a sus compañeros de equipo, correctamente. A veces, el formador puede tener unas pautas u hojas con posibles respuestas para garantizar que la información básica es correcta.

Este método es muy útil cuando los objetivos didácticos y contenidos de la formación son suficientemente amplios para que se puedan fraccionar y distribuir, en partes igualmente necesarias, de manera equitativa entre los miembros de cada equipo.

Figura 21. Puzle



STAD

El método STAD (*Student Teams Achievement Divisions*, equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento) fue desarrollado por Robert Slavin (1978) y su equipo de la Universidad de Johns Hopkins, como una variante del puzle. Su intención era utilizarlo para que alumnos con niveles de conocimiento muy diverso sobre una materia pudieran trabajar juntos en equipo para conseguir un objetivo común.

Este método se estructura a nivel general a partir de cuatro estadios diferentes:

1. Presentación de los contenidos por parte del formador y de una guía sobre el trabajo que hay que realizar.

2. Trabajo en equipo, generalmente guiado por una pauta. Cada participante posee su hoja de trabajo, debe tenerla cumplimentada y aprendida. A su vez, debe comprobar y dar apoyo a sus compañeros de equipo para que todos tengan aprendidos los contenidos de sus hojas de trabajo.
3. Evaluación individual.
4. Certificación de reconocimiento de cada equipo. Traducción de las puntuaciones individuales teniendo en cuenta el progreso de cada miembro respecto a evaluaciones anteriores a puntuaciones globales de equipo.

Ajustando este método al contexto de formación permanente de profesorado universitario, podemos partir de que cada participante produzca un material de forma individual en un momento inicial y luego se creen equipos, idealmente de cuatro miembros, y se compartan reflexiones sobre los materiales hechos de forma individual. Durante este tiempo, cada participante debe recoger informaciones y reflexiones de sus compañeros, compartir y discutir ideas para, al final, de forma individual, escribir sus reflexiones a través de una pauta facilitada por el formador.

***Role playing* o juego de rol**

Este método se caracteriza por implicar a los participantes en la representación de un rol y en la observación de este para una posterior reflexión conjunta. El juego de rol puede adoptar distintos nombres (dramatización, psicodrama, simulación, etc.), pero en todos los casos se enfatiza la naturaleza social y situada del aprendizaje, ya que los participantes aprenden a través de la representación y la reflexión posterior. El objetivo es observar o experimentar las vivencias de un personaje, que puede ser muy cercano o muy alejado de la propia identidad, y reflexionar posteriormente a nivel teórico y práctico sobre los sentimientos, concepciones y estrategias que ha adoptado en la situación planteada. Por ejemplo, en el caso de la formación de profesores, es habitual utilizar el *role playing* para recrear situaciones que pueden ser difíciles de gestionar en el aula, a menudo relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Representar estas situaciones permite reflexionar sobre los sentimientos y las estrategias adoptadas por el profesor, dis-

cutir sobre posibles acciones de cambio, exponer y revisar las propias concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, este método también puede ser de utilidad, como apuntan Duran y Monereo (2012), para tratar un tema polémico y generar debate sobre distintos puntos de vista. Esta propuesta se puede llevar a cabo dividiendo el grupo en dos, cada uno con una tesis opuesta a al otro, o en pequeños equipos. Si se divide el grupo en dos, se recomienda que unos pocos hagan el *role playing* mientras el resto observa y espera su turno para actuar.

Este método se puede estructurar de la siguiente manera (Duran y Monereo, 2012):

- a) Seleccionar un tema o una situación problemática.
- b) Identificar y distribuir los roles entre los participantes, aclarando bien el perfil de cada personaje.
- c) Preparar individualmente el papel asignado que deberá representar cada participante.
- d) Durante el juego de rol, los participantes que no actúan observan y recogen los argumentos de los protagonistas para su posterior reflexión y debate.
- e) Primer turno del debate para exponer los argumentos de cada personaje.
- f) Segundo turno del debate para exponer los contrargumentos.
- g) Tercer turno para discutir con el objetivo de convencer a los demás personajes.
- h) Posibilidad de cambiar de rol para defender lo que hasta el momento se rechazaba.
- i) Síntesis final: resumen de los principales puntos de vista y de sus argumentos para reflexionar sobre las propias actitudes, sentimientos y estrategias frente a la situación planteada.

Este método es muy versátil porque se puede organizar con grupos pequeños o grandes y permite trabajar situaciones problema que suelen ser difíciles de abordar. Las actuaciones de los compañeros y las reflexiones del grupo favorecen la confrontación sociocognitiva de concepciones, lo que pueden facilitar algunos cambios en los participantes.

Propuesta de formación utilizando diferentes métodos de aprendizaje cooperativo

A continuación proponemos un ejemplo de formación ya llevada a la práctica en el que se utilizan diferentes actividades organizadas de forma que facilitan la interacción entre iguales y la cooperación. Se parte de la idea de crear una pequeña comunidad de aprendizaje para promover la reflexión sobre la propia práctica docente en la Universidad a partir de situaciones problema en el ámbito profesional. El objetivo es que los profesores puedan identificar incidentes críticos en su día a día en la Universidad, analicen sus concepciones de fondo, las emociones generadas, las estrategias utilizadas y las que podrían usar para gestionar de forma más satisfactoria dichas situaciones. Estas propuestas se basan en el diálogo profesional, la tutoría entre iguales y el STAD, entre otras.

La alternativa de formación que presentamos está estructurada en seis momentos diferenciados que iremos desarrollando a modo de ejemplo. En ningún caso pretendemos dar una receta cerrada de formación, sino ejemplos que puedan ser susceptibles de ajustarse a cada contexto formativo.

Presentación

En toda formación es importante crear un clima de confianza desde un inicio para promover la participación de los profesores. Conocer a los participantes y sus expectativas nos permitirá obtener información valiosa y ajustar, si cabe, el contenido o clarificar los objetivos de forma que las expectativas sean realistas. Una manera de empezar a romper el hielo entre los profesores, es dejar unos minutos de inicio para que escojan una pareja que no conozcan o con quien tengan menos relación. Se les deja unos cinco minutos para que, por ejemplo, cada uno se presente al otro y explique sus expectativas sobre la formación. Pasado este tiempo, con todo el grupo, cada uno presenta a su compañero con la información que ha recogido. Esta dinámica permite que los participantes interactúen entre ellos y, a su vez, facilita conocer qué expectativas tienen sobre la formación.

En grupos grandes se puede realizar una variante que consiste en repetir la dinámica de presentaciones de manera que cada participante se presenta y conoce a otros participantes en repetidas ocasiones, de

forma breve. En este caso, no hay una puesta en común presentando a todos los participantes pero el formador, tras presentarse, recoge con todo el grupo las expectativas que se han ido compartiendo.

Introducción al contenido conceptual

En esta parte, el formador explicita la organización del curso y los objetivos teniendo en cuenta las expectativas que han expresado los participantes en la actividad anterior. En este punto, se pueden aclarar informaciones o ajustar expectativas.

Una vez aclarada la organización, las dinámicas y los contenidos del curso, se realiza una introducción teórica, en este caso sobre los incidentes críticos y el perfil profesional de los participantes. Todos ellos han complementado un cuestionario la semana anterior del comienzo de la formación. Esta información permite conocer a los participantes y relacionar los contenidos conceptuales propuestos con las experiencias sobre sus incidentes críticos expresadas en dicho cuestionario.

Siempre que sea posible, es importante obtener información de los participantes antes de empezar la formación para contextualizar y fomentar la motivación, puesto que permite conectar los contenidos clave a experiencias, inquietudes o contextos cercanos a los participantes.

Actividad en cascada: individual, pareja y grupo

Durante la presentación del curso y antes de cada método cooperativo se explica a los participantes el método elegido y cómo se va a organizar la interacción de modo que favorezca el aprendizaje siguiendo los principios de la cooperación.

TRABAJO INDIVIDUAL

Cada participante elige un incidente crítico (IC) que haya vivido o que esté próximo a su experiencia. Mediante la pauta PANIC (ver ejemplo en el capítulo 4 de este libro), de forma individual, cada participante complementa por escrito los dos primeros apartados: contextualización y descripción del IC en el contexto universitario.

Una vez escritos los dos apartados, el formador les pide a los participantes que expliciten ante todo el grupo el tipo de IC que han escogi-

do, por ejemplo, relacionado con la metodología, evaluación, conflictos interpersonales u otros. En este momento, tenemos tantos IC como participantes y muy posiblemente de tipologías distintas.

TRABAJO EN PAREJA

Después de compartir grupalmente los diferentes IC, se pide al grupo que se organice en parejas. En este caso, el formador ya ha creado las parejas de forma heterogénea teniendo en cuenta elementos como los tipos de IC expresados en el cuestionario previo, el género de los participantes y el ámbito disciplinar de cada docente.

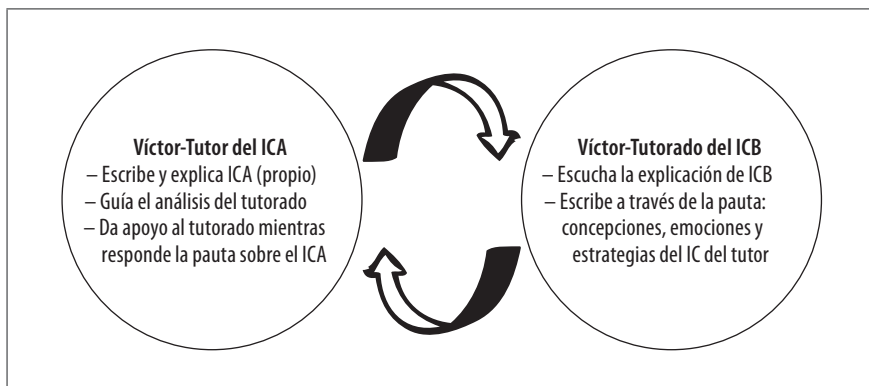
El trabajo en parejas se estructurará mediante el método cooperativo de tutoría entre iguales, de forma recíproca, puesto que cada participante será experto de su propio IC, por lo tanto actuará con el rol de tutor, y como tutorado cuando se trabaje con el IC del compañero. Como tutorado deberá situarse en la piel del tutor para representar las concepciones, sentimientos y estrategias que interpreta que tiene su tutor en el IC que le ha descrito.

Esta actividad en pareja tiene básicamente tres objetivos: por una parte, trabajar la empatía del tutorado respecto al IC descrito por su tutor. El tutorado debe tratar de entender muy bien la situación del tutor para poder interpretar cómo se sentía, qué estrategias utilizó y qué representaciones le llevaron a actuar como lo hizo. En segundo lugar, nos interesa que el tutor pueda distanciarse de su IC y abrirse a nuevas interpretaciones del mismo resolviendo las preguntas de su tutorado, atendiendo a las reflexiones sobre su actuación, etc. Por último, pretendemos favorecer el soporte mutuo y que cada pareja aprenda, a partir del otro, a relativizar y a explorar nuevas vías para confrontar las situaciones críticas descritas.

Para iniciar la tutoría entre iguales, se explica a los participantes de manera clara la estructura de la actividad, su finalidad y las funciones que debe ejercer cada participante en cada uno de los dos roles que realizará de forma simultánea. Esta actividad se divide en cuatro momentos diferenciados:

El tutor explica a su tutorado los dos puntos desarrollados anteriormente, la contextualización y descripción del propio IC, al que llamaremos ICA. Terminada la explicación, el tutor pasa a actuar como tutorado y a escuchar el IC de su pareja, el ICB. Veamos en la figura 22 el esquema de los dos roles que ejerce un mismo participante, al que, por ejemplo, nombramos Víctor.

Figura 22. Roles simultáneos de un participante durante la tutoría recíproca



Cuando cada miembro, actuando como tutor, acaba de explicar a su pareja su IC (A o B), ambos se intercambian la pauta con la descripción del IC (propio) completa. Con la pauta de su compañero, cada miembro de la pareja pasa a actuar como tutorado, el uno del otro. Cada tutorado debe complementar el resto de apartados que hacen referencia a las concepciones, emociones y estrategias que piensa que tiene su compañero tutor.

Durante la reflexión sobre el IC del compañero, el tutor puede dar apoyo cuando haga falta, ya sea para aclarar una información, resolver dudas, ajustar una idea, etc. Una vez acabada la pauta, cada tutorado explica las respuestas escritas en la pauta, dando retroalimentación a su compañero tutor y junto a él, analizan los resultados.

Al finalizar, cada uno hace una reflexión personal sobre los aspectos aprendidos en relación a su IC (A o B) y valoran conjuntamente como ha funcionado la actividad de compartir su IC con el compañero. En este momento se puede pedir al todo el grupo que indique en una frase qué les ha aportado la actividad.

Actividad basada en el método STAD

Se conforman los equipos, idealmente de cuatro miembros, bajo la indicación de que procuren configurarlo con personas diferentes a las parejas anteriores, preferentemente con quienes no conozcan o tengan menos relación. Se reparten diferentes roles entre los miembros para facilitar la interdependencia positiva y la buena marcha de la actividad:

- Coordinador: organiza el orden y centra la actividad.
- Secretario: recoge la pauta y controla los tiempos.
- Escritor: escribe las conclusiones grupales.
- Portavoz: explica las conclusiones en la puesta en común.

Cada miembro del equipo expone a los otros tres compañeros su reflexión sobre el IC propio que han explicado a su pareja en la actividad anterior, y entre todos se resuelven dudas y se aportan estrategias. Finalmente, el equipo elabora conclusiones para cada uno de ellos utilizando la pauta PANIC.

Actividad de rol

En función de los participantes, esta actividad se puede preparar en su totalidad en equipos o combinar la actividad con dinámicas individuales y grupales. En este caso, optamos por explicar esta segunda opción a partir de un ejemplo con una participante, Marta, esquematizada en la tabla 10.

Tabla 10. Dinámica durante la actividad de rol

Actividad de rol Simulación de una clase de Marta	
<i>Individualmente</i> Marta prepara una clase con contenidos reales	<i>Equipo</i> En otra sala revisan, con el apoyo de una pauta que facilita el formador, los IC que Marta comentó en el cuestionario y en las sesiones previas. En equipo se ponen de acuerdo en cómo crear IC durante la clase y en los distintos roles a desempeñar. Por ejemplo, una que actúe como alumna aventajada, alumnos que hablan durante la clase, mirar el móvil, etc.
<i>Grupo completo</i> Marta simula la clase de diez minutos.	<i>Grupo completo</i> Los participantes crean los IC acordados.
<i>Individualmente</i> Marta reflexiona con el apoyo de la pauta PANIC II (ver anexo).	<i>Equipo</i> En otra sala, los equipos complementan y discuten la pauta PANIC II (ver anexo).
<i>Grupo completo</i> Se inicia con Marta, que comenta qué IC le han sucedido, cómo se ha sentido, sus concepciones y estrategias. A partir de aquí, se hace una retroalimentación por equipos, se comparten visiones y estrategias, también algunas sugerencias basadas en experiencias pasadas de los participantes. Se concluye con una reflexión grupal sobre los aprendizajes realizados mediante esta actividad.	

Las diferentes actividades de rol se van sucediendo siguiendo esta misma estructuración con el apoyo de la pauta para los equipos y la pauta PANIC II.

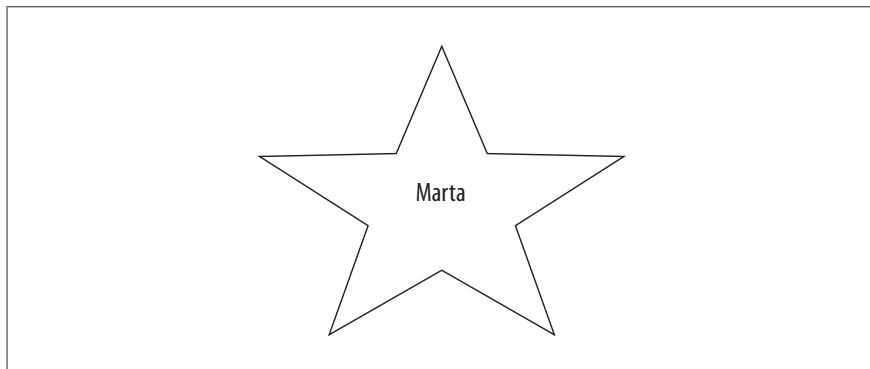
Valoración y cierre

De forma individual, cada participante escribe una valoración sobre los diferentes aspectos aprendidos en la formación y si se siente capaz, y hace propuestas relacionadas con la formación que pretende implementar en un futuro cercano.

A continuación, de forma grupal, se comparten estas reflexiones y el formador, tomando en cuenta todas las sesiones y las valoraciones, cierra la formación destacando globalmente los aspectos comunes, las dificultades y los puntos fuertes de los participantes.

Cuando se ha logrado crear un clima de confianza y respeto, es positivo cerrar la formación con una técnica cooperativa: *la hoja compartida*. En este caso, hablamos de técnica y no de método, porque es una actividad que se aplica de forma secuencial sin tener que ajustarse al contexto. Se da una hoja a cada participante pidiendo que pongan su nombre en medio y que a continuación se la den a la persona que haya en su izquierda. Al recibir la hoja de otro compañero, se escribe un aspecto positivo que haya aportado esa persona: una actitud, estrategia, etc. Al acabar, cada participante se lleva su hoja llena de las valoraciones positivas que han destacado sus compañeros.

Figura 23. Hoja compartida



Dificultades previsibles y cómo afrontarlas

- Formación pedagógica sobre aprendizaje cooperativo del formador: «El aprendizaje cooperativo no funciona, yo lo he probado y siempre hay alguien que no trabaja».

A cooperar se aprende, uno no nace siendo un experto y por lo tanto, si se quiere trabajar cooperativamente, hace falta conocer cómo hacerlo, qué métodos o técnicas se pueden poner en práctica y, sobre todo, cuáles son las condiciones que potenciarán la interacción entre iguales de forma equitativa sin excluir a nadie y promoviendo que todos participen.

A menudo, falta formación sobre cómo planificar una actividad cooperativa y se acaba llevando a cabo una actividad en grupo donde es posible que haya una participación desigual, o que un miembro no participe o que se autoexcluya. Si esto pasa, hay que revisar cómo hemos planificado la actividad, si se cumplen las cinco condiciones básicas y mejorar la preparación para evitar que suceda en próximas sesiones.

Las formaciones en las que se combina una parte teórica con una parte práctica donde, por ejemplo, cada participante planifica y lleva a cabo una actividad cooperativa contextualizada en su aula, suelen ser las más efectivas puesto que hay un apoyo no solo del formador sino también de todos los compañeros que comparten la formación. Los libros y artículos son buenos materiales de apoyo para las personas que se están formando o que quieran empezar con pequeñas propuestas, pero por sí solos no suelen ser muy efectivos.

- El espacio físico: «¿Dónde es más adecuado hacer la formación?». El espacio donde llevaremos a cabo la formación puede facilitar o limitar las interacciones porque la sala, las mesas o las sillas pueden ser una barrera a la participación cooperativa. A menudo, se puede concretar previamente con la organización qué tipo de sala y mobiliario necesitamos para facilitar las dinámicas en pareja, equipo o grupo entero. Se recomienda utilizar sillas móviles que permitan organizar flexiblemente el espacio y los grupos.

- Tamaño del grupo: «¿Cuántas personas deberían configurar el grupo idealmente?».

Los métodos cooperativos se pueden planificar para grupos de diferentes tamaños; por eso es importante valorar los pros y contras de grupos pequeños, medianos o grandes. Pero a nivel general pensamos que, si se

quiere hacer una formación de profesorado de calidad, con grupos de más de 30 personas es difícil compartir reflexiones y, a su vez, se complica la posibilidad de dar apoyo durante todo el proceso de intervención. En cambio, si se está buscando trabajar con un grupo de discusión profesional, grupos de entre 15 y 20 personas debería ser el tope, para así fomentar la participación y cohesión de todo el grupo.

- Planificación previa de las actividades: «Introducir actividades cooperativas parece un chollo, porque quienes trabajan son los participantes y no el formador».

Si observamos una actividad cooperativa durante una formación, es fácil pensar que el formador no hace nada, solo escucha, observa o da apoyo puntualmente. De hecho, si la tarea está bien planificada y los participantes tienen claros sus roles y tareas, el formador puede hacer un seguimiento y apoyo muy cercano a través de la observación y la evaluación continua. Para que esto suceda, el formador tiene la tarea de planificar muy detalladamente la actividad previamente. Cuando se tienen claros los objetivos didácticos se puede elegir acertadamente el método más idóneo o qué materiales serán necesarios. A su vez, cuando se estructura la tarea y las interacciones se favorece la buena marcha de la actividad, puesto que se planifican los tiempos, tareas, roles, dinámicas y pautas o documentación que hay que preparar. A menudo, cuando las actividades cooperativas no funcionan correctamente se debe a unas instrucciones mal explicitadas o a la poca estructuración de las interacciones, a menudo por falta de interdependencia positiva. Pero hay que tener en cuenta que el hecho de que una actividad esté altamente estructurada no impide que se pueda adaptar y ajustar en función de las características y necesidades de los participantes, si así se cree necesario.

- Formación de los equipos-grupos *vs* equipos: «Tengo profesores de perfiles tan diferentes que es difícil de gestionar».

El aprendizaje cooperativo es una metodología que necesita la diversidad, la heterogeneidad para poder ser efectiva. El formador puede crear los equipos aprovechando la diversidad de los participantes; por ejemplo, teniendo en cuenta aspectos personales como el género, la edad, la cultura u otros relacionados con los contenidos: la formación previa o el grado de experiencia, entre otros.

Una vez formados los equipos, heterogéneos, la distribución de los diferentes roles y tareas favorece la responsabilidad individual y la in-

terdependencia positiva. Si los equipos son grandes (por ejemplo, de cinco personas), hay que estructurar muy bien las interacciones y las tareas para que realmente cooperen y no acaben haciendo el trabajo solo unos pocos. El tamaño ideal suele ser de cuatro personas, pero esto dependerá de otros aspectos ya mencionados anteriormente.

En algunas formaciones, el formador puede considerar que, para la cohesión del grupo, los equipos deberían formarlos libremente los participantes, o él mismo al azar, o puede indicar que configuren los grupos con algunas condiciones, como ya se ha explicado en el ejemplo anterior. Todo dependerá de que el formador tenga bien claro el contexto y los objetivos de la formación.

- Formación de los participantes: «Y ahora ¿qué hago?»

A menudo los participantes en una formación no tienen experiencia previa en utilizar o planificar métodos cooperativos, por eso es importante formar a los participantes antes de llevarlos a cabo; explicar bien el objetivo, las dinámicas, qué se espera de cada rol (por ejemplo, en la tutoría entre iguales, como tutor o tutorado).

También se puede recordar la importancia de trabajar con cierta proximidad física (por ejemplo, en círculo) para facilitar los intercambios o establecer unas mínimas normas que faciliten las interacciones.

- Evaluación: «¿Cómo nos ha ido?».

Un aspecto muy importante durante las actividades formativas es la reflexión de equipo. Sin embargo, a menudo se deja de lado o no se contempla. El momento de evaluar el funcionamiento del equipo, de analizar los puntos fuertes o los débiles es importante para tomar consciencia, mantener aspectos positivos y mejorar los menos valorados. No dar tiempo o no dar el suficiente implica que se valora poco esta condición tan necesaria para cooperar.

- Bajas de asistencia: «Justo hoy faltan dos personas. ¿Podemos hacer la actividad?».

Tal vez durante una formación haya personas que no puedan asistir a alguna sesión. En estos casos se puede optar por reajustar las parejas, por ejemplo, formando un trío con la persona que se ha quedado sin compañero. Si faltan personas en un equipo, se pueden ajustar las tareas y roles de manera que puedan hacer la actividad con éxito. A veces (por ejemplo, utilizando un puzzle) falta un miembro del grupo. Supongamos

que el experto cuatro no ha venido. En ese caso, el equipo funciona igual, y cuando el equipo vecino va a trabajar con su experto cuatro, ambos equipos se unen para poder compartir la información.

Las bajas de asistencia son habituales, pero teniendo en cuenta las estrategias comentadas, la marcha del trabajo cooperativo en la formación no tiene por qué verse afectada.

Conclusiones

El aprendizaje cooperativo es una estrategia relevante y muy potente, como ya se ha justificado en los apartados anteriores, que favorece positivamente el aprendizaje entre los profesores que acuden a participar a un curso de formación.

A menudo, las formaciones tienden a ser poco activas porque se basan principalmente en la exposición del formador y en un trabajo muy individual. Con este tipo de formación, los participantes, poco a poco, aunque el contenido sea muy relevante, acaban desmotivándose. Preparar actividades dinámicas en parejas, pequeños grupos y reflexionar con todos los participantes genera motivación, a la vez que invita a los profesores a que participen activamente en cada actividad. Promover estas interacciones estructuradas genera oportunidades para aprender de los compañeros y, en muchas ocasiones, un clima cohesionado que facilita estas pequeñas comunidades de aprendizaje, imprescindibles para ir avanzando hacia un modelo más cooperativo de trabajo en los equipos docentes universitarios

Otro aspecto positivo de esta metodología es que, aparte de ser poco costosa, se puede incorporar fácilmente en formaciones de distinta índole y con contenidos diversos. Solo hay que escoger y preparar las actividades cooperativas ajustadas al contexto, a los participantes y a los objetivos de la formación.

Como comentábamos al inicio del capítulo, formar al profesorado universitario cooperando tiene una doble ventaja: por un lado, se promueve el trabajo en equipo entre profesores; por otro, también se aprenden diferentes propuestas cooperativas que se pueden llevar a cabo en el aula. Por lo tanto, este tipo de formación supone una doble ganancia: tener oportunidades de aprender de forma significativa los contenidos de la formación y, a su vez, experimentar nuevos métodos que se pueden transferir fácilmente a las respectivas aulas.

Las actividades que en este capítulo se proponen pretenden ser algunos ejemplos para ayudar a los formadores a imaginarse de forma concreta algunas prácticas que están funcionando bien en distintas formaciones. Las diferentes propuestas no pretenden ser técnicas para aplicar, sino estrategias que, sin perder de vista las cinco condiciones claves que favorecen la cooperación, se pueden ajustar o reinventar de manera significativa en el contexto donde se van a utilizar.

Para terminar, cabe recordar que cooperar es una competencia que se aprende. Y, como todo aprendizaje, requiere un tiempo tanto para el formador como para los alumnos participantes.

Referencias bibliográficas

- Aronson, E.; Patnoe, S. (2011). *Coopertion in the classroom. The Jigsaw method*. Londres: Pinter & Martin.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Autor. Recuperado el 25 de julio 2012 de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Cho, Y. H.; Cho, K. (2010). «Peer reviewers learn from giving comments». *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*. Doi: 10.1007/s11251-010-9146-1.
- Corcelles, M.; Castelló, M. (2013). «El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de bachillerato». *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1): 150-169.
- Costa, A. L.; Kallick, B. (1993). «Thought the Lens of a Critical Friend». *Educational Leadership*, 51 (2): 49-51.
- Duran, D. (2009). «Aprender a cooperar. Del grupo al equipo». En: J. I. Pozo; M. del P. Pérez. *La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- (2012). «Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas». En: J. C. Torrego; A. Negro. *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Duran, D.; Blanch, S. (2008). «L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió». *Suports*, 12: 4-12.
- Duran, D.; Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D.; Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

- Glatthorn, A. (1987). «Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth». *Educational Leadership*, 45 (3): 31-35.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (2009). «An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning». *Educational Researcher*, 38 (5): 365-379.
- Millis, B. J. (ed.). (2010). *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Martínez-Fernández, J. R. (2013). «Prediction of Success in Teamwork of Secondary Students/Predicción del éxito en el trabajo en equipo de estudiantes de Secundaria». *Revista de Psicodidáctica/ Journal of Psychodidactics*, 18 (2): 235-255.
- Moreno Olivos, T. (2006). «La colaboración y la colegialidad docente en la Universidad: del discurso a la realidad». *Perfiles Educativos*, 112: 98-130.
- Musanti, S. I.; Pence, L. (2010). «Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities». *Teacher Education Quarterly*, 37 (1): 73-89.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2002). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Recuperado el 22 de julio 2012 en www.deseco.admin.ch.
- Robertson, S. (2006). «The politics of constructing (a competitive) Europe (an) through internationalising higher education: strategy, structures, subjects». *Perspectives in Education*, 24 (4): 29-44.
- Senge, P. (1990). *The fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York: Doubleday.
- Slavin, R. E. (1978). «Student teams and achievement divisions». *Journal of Research and Development in Education*, 12: 39-49.
- (1986). *Using student team learning*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Sharan, Y. (2010). «Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice». *European Journal of Education*, 45 (2): 300-313.
- Smyth, J. (2012). «Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education». *Education and Culture*, 9 (1): 7-19.
- Sursock, A.; Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education-context setting*. Bruselas: Bélgica. European University Association.
- Topping, K. (2010). «Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment». *Learning and Instruction*, 20 (4): 339-343.

Anexo

Recursos para la formación basada en la cooperación

PANIC II: PAUTA DE ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS EN EL ROLE PLAYING

Esta pauta sirve para que los participantes puedan reflexionar sobre los incidentes críticos ocurridos durante su *role playing* y el de sus compañeros. Está estructurada en tres partes. En la primera, el profesor que ha realizado el *role playing* debe contestar unas preguntas acerca de sus percepciones sobre los incidentes críticos ocurridos, los sentimientos que le han generado, las estrategias empleadas para afrontar los IC, sus concepciones implícitas y los cambios que introduciría después de la reflexión. Al mismo tiempo, el equipo de profesores observadores debe responder a estas mismas preguntas. Finalmente, en la puesta en común se contrastan las percepciones del profesor que ha realizado el *role playing* con las percepciones de los observadores para contrastar los puntos de vista y reflexionar sobre los aprendizajes generados mediante esta actividad.

PANIC II: REFLEXIÓN SOBRE EL ROLE PLAYING

TRABAJO INDIVIDUAL				
Profesor que ha realizado el <i>role playing</i>				
Descripción de los incidentes críticos	IC1:	IC2:	IC3:	IC4:
¿Cómo te has sentido?				
¿Cómo los has confrontado? ¿Qué estrategias has utilizado?				
¿Cuáles son las concepciones implícitas en los IC ocurridos?				
Si pudieras dar marcha atrás en el tiempo, ¿qué cambiarías?				
¿Qué has aprendido de esta actividad?				

TRABAJO EN EQUIPO				
Profesores observadores				
Descripción de los incidentes críticos	IC1:	IC2:	IC3:	IC4:
¿Cómo creéis que se ha sentido?				
¿Cómo los ha confrontado? ¿Qué estrategias ha utilizado?				
¿Cuáles son las concepciones implícitas en los IC ocurridos?				
En su situación, ¿qué hubierais hecho de forma diferente? ¿Por qué?				

PUESTA EN COMÚN	
El secretario anota los acuerdos del equipo.	
¿Qué hemos aprendido de esta actividad?	

Instrumento para la reflexión cooperativa sobre la práctica docente

Este instrumento tiene por objetivo promover entre los docentes el intercambio de conocimientos y de experiencias sobre sus prácticas educativas para activar, reflexionar y revisar sus propias concepciones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El instrumento combina el trabajo individual con el trabajo en equipo, estructura la interacción mediante turnos y roles para potenciar la participación de todos los profesores en la actividad conjunta. Las conclusiones del equipo se escriben en un póster que el portavoz presenta a los otros equipos de la comunidad de aprendizaje.

TRABAJO INDIVIDUAL
Describe un momento significativo o un incidente crítico de tu práctica educativa.

TRABAJO COOPERATIVO				
En equipos, y utilizando turnos, explica a tus compañeros las respuestas a las siguientes preguntas; al turno de tus compañeros, toma notas de sus respuestas y realiza una pregunta a cada uno de ellos para clarificar alguna duda o ampliar la información.				
	Nombre P1:	Nombre P2:	Nombre P3:	Yo
Experiencia descrita.				
¿Por qué esta experiencia ha sido significativa para ti? ¿Qué te ha aportado? ¿Qué has aprendido de ella?				
¿Cómo se relaciona con tu rol como docente? ¿Qué valores consideras imprescindibles para ejercer tu rol como profesor?				
¿Cómo se relaciona con el aprendizaje de tus estudiantes? ¿Cuáles son tus creencias acerca de los aprendizajes de tus estudiantes?				
Pregunta:				

TRABAJO INDIVIDUAL Individualmente anota tus conclusiones respecto a las siguientes preguntas.	
¿Qué aspectos consideras similares y cuáles diferentes de las experiencias contadas por tus compañeros?	
¿En qué aspectos coincides y en cuáles discrepas respecto al rol del docente?	
¿Y respecto a la visión de aprendizaje?	

TRABAJO COOPERATIVO Construcción de un póster para presentarlo a la comunidad de aprendizaje.	
– En equipos y utilizando turnos, explica y discute con tus compañeros las conclusiones a las que has llegado después de esta actividad. – El secretario del equipo anotará en el póster los acuerdos del equipo (puntos en común) y los aspectos diferenciales. Finalmente el equipo reflexionará sobre la siguiente pregunta: ¿Qué hemos aprendido trabajando juntos?	
Puntos en común	Aspectos diferenciales
¿Qué hemos aprendido trabajando juntos?	
El portavoz presenta el póster a los otros equipos de la comunidad de aprendizaje.	

Ejemplos comentados


A continuación presentamos un ejemplo de rúbrica desarrollada para valorar el trabajo en equipo. Se trata de una forma sencilla de facilitar que se valoren de manera grupal las diferentes aportaciones y actitudes que favorecen o dificultan el trabajo en equipo y así mejorarlo si cabe. Este tipo de rúbricas también se pueden utilizar individualmente a la vez que grupalmente.

Figura 24. Rúbrica para desarrollar el proceso de aprendizaje cooperativo

RÚBRICA PARA EVALUAR PROCESO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO					
Creado por Ivonne Sandoval Tavera con la herramienta rubistar: http://rubistar.4teachers.org/index.php , 2011.					
CATEGORÍA	4 Excelente	3 Bien	2 Suficiente	1 Deficiente	Puntos
Participación	Todos los estudiantes participan activamente y con entusiasmo, contribuyen con mucho esfuerzo y proponen ideas útiles.	Por lo general, proporcionan ideas útiles cuando participa en el grupo.	Algunas veces proporcionan ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión. Puede rehusarse a participar.	4
Responsabilidad compartida	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	La responsabilidad es compartida por dos o tres de los integrantes del grupo.	La responsabilidad recae en una sola persona.	3
Calidad de la interacción	Habilidades de liderazgo y saber escuchar, conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás, compare y apoya el esfuerzo de otros y trata de mantener la unión de los miembros del grupo.	Habilidades de compare y apoya el esfuerzo de otros. Usualmente se mantiene la unión de los miembros del grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. En ocasiones mantiene la unión de los miembros del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Muy poca interacción, hay desinterés por mantener unión entre los miembros del grupo.	2
Roles dentro del grupo	Cada estudiante tiene un rol definido, desempeño efectivo de roles.	Cada estudiante tiene un rol asignado.	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos.	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo.	1
Calidad del Trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser corregido o rechazado por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser corregido o rechazado por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	4
Resolución de Problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer el trabajo.	3
Total:					

Cooperative Learning Rubric				
Contribution to group goals	1	2	3	4
Contribution to group goals	Works toward goals only when prompted	Works toward goals with occasional prompting	Works toward goals without prompting; accepts and fulfills individual role within group	Consistently and willingly accepts and fulfills individual role within group
Consideration of others	Needs occasional prompting; sensitive to feelings of others	Shows sensitivity to feelings of others	Shows and respects sensitivity to the feelings of others; encourages the participation of others	Shows sensitivity to the learning needs of others; values the opinion, and skills of all group members and their contribution
Contribution of knowledge	Contributes information to the group only when prompted	Contributes information to the group with occasional prompting or reminding	Contributes knowledge, opinions, and skills without prompting or reminding	Consistently and actively contributes knowledge, opinions, and skills without prompting or reminding
Working and sharing with others	Participates in needed changes when prompted and encouraged; always or often relies on others to do the work	Participates in needed changes with occasional prompting; often needs reminding to do the assigned work	Willingly participates in needed changes; usually does the assigned work and rarely needs reminding	Helps others identify necessary changes and encourages group action for change; always does the assigned work and rarely needs reminding to be reminded
Signatures and comments:				

Copyright 2003 IRANCTE. All rights reserved. ReadWriteThink materials may be reproduced for educational purposes.



7. AUTORREGULADOS. SISTEMAS BASADOS EN GUÍAS Y RÚBRICAS QUE PROMUEVEN LA AUTORREFLEXIÓN

— Ibis M. ÁLVAREZ

[Universitat Autònoma de Barcelona]

– Marialexa OLIVERA-SMITH

[University of Essex]

Introducción: el aprendizaje autorregulado

El propósito de este capítulo es reflexionar acerca de la importancia de estimular el aprendizaje autorregulado y de fomentar la capacidad de los docentes para ayudar a sus estudiantes a conseguirlo. Nuestra premisa es que los profesores necesitan reflexionar conjuntamente sobre sus propias experiencias y atreverse a innovar en sus prácticas docentes con la intención de crear ambientes de aprendizaje contextualizados, anclados en la cultura, de manera que permitan a los estudiantes utilizar diversas herramientas para regular su proceso de aprendizaje.

Con esa intención, vamos a examinar, en primer lugar, los fundamentos conceptuales del aprendizaje autorregulado y su relación con la enseñanza contextualizada. Lo haremos tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el origen del concepto? ¿Qué relación guarda con la concepción del aprendizaje y de la enseñanza (y con el desarrollo del alumno)? ¿Cuáles son los principales indicios de autorregulación durante el aprendizaje? ¿Qué acciones/procesos implica? ¿Cómo interviene el contexto (la cultura, las tareas; los sistemas de comunicación; los recursos y las herramientas; las audiencias sociales y políticas, etc.)?

Vamos a analizar algunos principios de la enseñanza contextualizada que pueden guiar a los docentes durante el diseño de actividades de aprendizaje para fomentar la autorregulación. Y dado que nos interesa especialmente reflexionar sobre cómo podemos capacitar a los docentes para que lleven estos principios a la práctica, en la tercera sección del capítulo mostraremos algunas experiencias docentes diseñadas para

lograr ese propósito. Para acabar, en el cuarto y último apartado de este capítulo, presentaremos argumentos y evidencias a favor de la capacitación docente para potenciar el aprendizaje autorregulado de sus estudiantes, basada en la reflexión sobre sus prácticas.

Aprendizaje autorregulado: ¿qué postula la teoría?

Para explicar la función reguladora y su importancia para el desarrollo de nuestros estudiantes, necesitamos delimitar el concepto de aprendizaje autorregulado en sí mismo. Para ello debemos acudir a la teoría, donde encontramos el primer obstáculo que intentaremos despejar a continuación.

Lamentablemente, en nuestro ámbito de actuación no existe una definición del aprendizaje autorregulado aceptada por todos los investigadores y profesionales de la educación. Una revisión realizada por Martin y McLellan (2008) constata la multiplicidad de definiciones y concepciones de autorregulación presentes en investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología y particularmente en la psicología de la educación. Este estudio no solo pone de relieve confusiones conceptuales, sino incluso interpretaciones erróneas en las contrastaciones empíricas, que con frecuencia hacen prevalecer un enfoque de la autorregulación centrado en el individuo, en detrimento de una adecuada consideración de los contextos sociales y culturales que determinan la función reguladora del comportamiento. Frente a la diversidad teórica, procede entonces asumir una perspectiva conceptual coherente con la práctica que se desarrolle.

De entrada, adoptamos la posición sociocultural del aprendizaje que subraya la importancia del contexto social en el desarrollo de las funciones psicológicas (Vigotsky, 1983). Desde esta perspectiva, el desarrollo psicológico tiene lugar en estrecha relación con los factores contextuales.

Esta concepción del aprendizaje, concebida desde cierta determinación social y en relación con la asimilación de la cultura, rompe además con la aceptación del desarrollo como proceso natural, entendido como el paso de formas inferiores a superiores (por ejemplo, evolución de estructuras cognitivas). Al contrario, propone un desarrollo por saltos, basado en la solución de contradicciones o problemas, obviamente contextualizados en un entorno sociohistórico y cultural próximo al sujeto,

donde además este puede encontrar los apoyos necesarios para dominar las herramientas que permiten comportamientos mejor adaptados a las exigencias de las actividades en las que participa como miembro de una comunidad social concreta.

Y cabe destacar que, a diferencia de otros puntos de vista, como el cognitivismo o el conductismo, el enfoque sociocultural sitúa la mediación social como el proceso catalizador de la función autorreguladora, nivel superior del desarrollo psicológico.

En una actividad de enseñanza, este supuesto hace referencia a un alumno motivado por aprender que, mediante sus interacciones con la tarea y con otros participantes en ella, establece relaciones de sentido y significado con el propósito de ajustar su comportamiento a las demandas de la actividad. A través de estas interacciones se procuran las ayudas necesarias para superar posibles obstáculos a fin de alcanzar los objetivos de la actividad de aprendizaje (Pozo, 1997). Esta actuación activa y socialmente mediada también se conoce como *aprendizaje guiado* (Rogoff, 1993). Situados en este marco, en resumen, la autorregulación del aprendizaje se define como la manera en que los estudiantes controlan sus pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar logros académicos. Desde este punto de vista es probable que el nivel de aprendizaje de un alumno varíe en función de la presencia o ausencia de autorregulación.

En concreto, un estudiante que autorregula su proceso de aprendizaje es capaz de realizar las acciones siguientes:

- Establecer metas de aprendizaje específicas, relacionadas con sus destrezas y con sus conocimientos previos.
- Dominar y poner en práctica estrategias de aprendizaje que permitan conseguir los objetivos planteados.
- Supervisar de manera sistemática y selectiva su proceso de aprendizaje con el fin de detectar signos de progreso; por ejemplo, realiza comentarios reflexivos, comenta con sus compañeros sus avances y/o dudas, actualiza evidencias de aprendizaje, etc.
- Personalizar y/o reestructurar el contexto físico y social en el que tiene lugar el aprendizaje de modo que facilite sus tareas de aprendizaje; por ejemplo, dar lugar a ambientes personalizados para el aprendizaje, incluso con apoyos tecnológicos para gestionar y compartir información.
- Procurar una eficiente gestión y uso del tiempo.

- Implementar métodos de autoevaluación, incluso de evaluación prospectiva, a fin de aplicar sus aprendizajes actuales a futuras actividades de estudio.

Entendido así, se puede afirmar que existen diversos tipos de actuaciones autorreguladas, más o menos específicas para tareas diferentes, en dominios diferentes, en contextos socioculturales diferentes y para diferentes estudiantes. Por tanto, la autorregulación no puede concebirse como un conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales; sino que es un proceso relacionado con el modo en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje.

En definitiva, la autorregulación debe ser comprendida como un proceso activo, cíclico, recurrente, que invita a la motivación, a la conducta y al contexto social en el que tiene lugar la estimulación del aprendizaje y del desarrollo individual. En este proceso desempeña un papel clave la calidad de las interacciones que se realizan durante la resolución de la tarea, en tanto facilitan la obtención de las ayudas necesarias para ajustar las acciones a las demandas de la actividad. Como resultado, se consigue una mejora significativa del funcionamiento cognitivo, en tanto se aprende de manera consciente, intencionada y volitiva; lo cual, a su vez, favorece la motivación por el aprendizaje significativo y profundo, valioso más allá del propósito que plantea la actividad de estudio por sí misma (aprendizaje para la vida).

Requerimientos específicos del diseño instruccional orientado a promover la autorregulación del aprendizaje

Desde una enseñanza centrada en la actuación del alumno, como la que venimos defendiendo, fomentar un aprendizaje más autorregulado supone prever los distintos apoyos con los que se acompañará el proceso de apropiación del alumnado. Por ejemplo, los docentes pueden ayudar a establecer la agenda de aprendizaje y pueden compartir los significados del material con los alumnos. También pueden valorar el aprendizaje, puesto que se precisa alguien que entienda de la materia para juzgar si el estudiante la comprende. Y los alumnos precisan saber que la comprensión nunca es completa; se trata de un proceso iterativo en el que nos movemos gradualmente desde una menor a una mayor

comprensión hasta llegar al punto en el que nuevos interrogantes amplían la frontera de nuestra comprensión (Novak, 1991).

Esta manera de proceder es válida en cualquier entorno de enseñanza y aprendizaje (presencial, virtual o mixto); por supuesto, sin desconocer las variaciones que impone el contexto al rol del estudiante, del docente y, de manera esencial, el formato de la comunicación entre ellos.

De hecho, existe actualmente un auge de la investigación educativa respecto a la participación de la autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este interés resulta lógico, dado que el comportamiento autorregulado, como se ha explicado antes, refleja el compromiso del estudiante con la tarea, su deseo de realizarla y, por tanto, compromete su motivación y su voluntad. En este sentido, las actuaciones autorreguladas dependen del compromiso del estudiante con su realización, pero a la vez están ligadas y derivan (o no) del diseño y del propósito de la tarea de aprendizaje que se le plantea.

En la actividad de estudio, diversos componentes de la tarea y del contexto se integran y configuran un tipo de acción autorregulada pertinente para el propósito de la tarea. Por lo tanto, si deseamos que los estudiantes autorregulen su proceso de aprendizaje, es imprescindible diseñar entornos y situaciones de aprendizaje que proporcionen estímulos y soportes adecuados a la función que ha de tener la regulación del aprendizaje para conseguir los objetivos que se establezcan.

En una investigación bibliográfica al respecto, Puustinen y Pulkkinen (2001) encontraron cinco modelos teóricos relativos al proceso de autorregulación en actividades de estudio, que han tenido amplia validación empírica (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000; Winne 1995; Zimmerman 2000; citados por Puustinen y Pulkkinen, 2001). En general, estos modelos comparten algunos componentes respecto a cómo transcurre el proceso de autorregulación. En síntesis, con atención a diferentes acciones, en una actividad de estudio que promueve la autorregulación del aprendizaje se pueden distinguir tres fases: la fase de preparación para realizar la actividad; la de ejecución y la fase de evaluación del resultado.

Para cada fase y en función de las demandas que precisa la tarea de aprendizaje, se esperan determinadas actuaciones estratégicas de los estudiantes que permiten regular aspectos cognitivos y motivacionales que intervienen en la resolución de la tarea de aprendizaje.

En la *fase inicial o preparatoria* de la actividad de estudio, en función de la autorregulación del proceso de aprendizaje, son efectivas acciones

como interpretar los objetivos y establecer las metas de aprendizaje personalizadas, así como analizar las demandas de la tarea y planificar de manera entusiasta y estratégica su resolución.

En la *fase de ejecución* las acciones autorreguladoras están en función de optimizar el esfuerzo hacia la resolución efectiva de la actividad de estudio, para lo cual se requiere la aplicación de estrategias y tácticas de aprendizaje ajustadas a las demandas de las diferentes tareas que supone su realización.

Por último, en la *tercera fase* se consuma la evaluación por parte del docente. En este proceso el estudiante que autorregula su proceso de aprendizaje también participa de manera consciente. Por ejemplo, revisa su resultado y reflexiona críticamente sobre el producto de su aprendizaje (autoevaluación) o el de sus compañeros (coevaluación) con la intención de corregirlo y de mejorarlo, es decir, lo autoevalúa. Para ello puede aplicar estrategias metacognitivas, por ejemplo hacer emerger sus propias representaciones de la tarea y contrastar el resultado con el nivel exigido, identificar aciertos y dificultades aún no resueltas, procurar transferir los conocimientos aprendidos a contextos diferentes para asegurar su aplicación o para hacer emerger nuevas preguntas, etc. En la fase final, el estudiante que mantiene la autorregulación de su proceso de aprendizaje, recurre al *feedback* de los compañeros y/o del docente con la intención de asegurar la eficacia en la resolución de la tarea.

No obstante, aunque estas tres fases se distinguen claramente, se ha de tener en cuenta que no transcurren de manera lineal, sino que se trata de un ciclo recursivo durante toda la actividad de estudio, mediante el cual el estudiante puede encontrar sucesivas oportunidades para controlar su proceso de aprendizaje, ajustarlo, corregirlo o mejorarlo.

Paradójicamente, hemos encontrado una aplicación bastante extendida de este planteamiento teórico, popularizada entre los docentes como «clase invertida» (*flipped classroom*). En estas prácticas docentes, apoyándose en las nuevas tecnologías, el docente prevé dedicar el tiempo en el aula para interactuar con los alumnos, en lugar de ofrecerles explicaciones. El método fue presentado por los profesores Bergman y Sams (2012) y el nombre viene precisamente por esa inversión de roles en los que el docente no imparte sus clases de forma habitual para después enviar una serie de tareas a los alumnos, sino que el tiempo de clase se dedica a la tutoría y a aplicar los conocimientos adquiridos. Para ello, el profesor envía previamente por Internet, o cuelga directamente en la web, los contenidos que de forma habitual explicaría en el aula, a

modo de «clase magistral». Los estudiantes han de realizar algunas actividades antes de la clase, tales como estudiar esos materiales o incluso resolver problemas, generalmente en formato de grupo colaborativo. Esencialmente, durante la clase, se desarrollan ejercicios de resolución que permitan verificar esa comprensión y además ayudan a resolver las dudas. Con esta metodología los estudiantes asumen efectivamente la responsabilidad con su aprendizaje a la vez que se potencia la interacción entre profesor y alumno, y entre los propios alumnos.

A continuación, para ilustrar estos principios teóricos presentamos una experiencia docente que ha sido diseñada en tres fases, correspondientes a las que identifican un proceso docente orientado a potenciar la autorregulación de los estudiantes durante la realización de las actividades de aprendizaje. También podría clasificarse como una *flipped classroom*.

Se trata de la asignatura Portafolio de Traducción Inglés-Español que se imparte en la Maestría en Traducción, Interpretación y Subtitulado, en la Universidad de Essex (Reino Unido). Esta es una asignatura esencialmente práctica que consiste en analizar textos en varios niveles (lingüístico, cultural, etc.) y en realizar las traducciones. Las clases se realizan durante dos horas, una vez por semana. La metodología del curso es esencialmente proactiva.

Con atención al modelo de diseño instruccional en tres fases explicado anteriormente, en la fase inicial (preparatoria de la actividad de estudio) previo a la realización de la clase, los estudiantes resuelven tres actividades de estudio sobre la plataforma Moodle que sirve de apoyo al curso presencial. Estas actividades son:

1. Lectura de uno o dos capítulos del libro de texto principal, más cualquier artículo o capítulo de otro libro que se relacione con el tema a estudiar. Los materiales adicionales son ubicados en una plataforma digital (Moodle). La tarea consiste no solo en leer, sino que han de preparar un resumen de las ideas esenciales. En la clase, habitualmente uno o dos estudiantes presentarán su resumen al resto del grupo.
2. Traducción individual de un texto relativamente corto, y que presenta dificultades de traducción relacionadas con el tema que se ha estudiado. Los estudiantes tienen que entregar esta tarea a través de Moodle, de modo que la docente pueda consultarlos previamente a la realización de la clase.

3. Traducción en grupo de un texto un poco más largo y más difícil que el que se traduce individualmente. Para facilitar la realización de la tarea colaborativa, los grupos están compuestos por tres estudiantes con diferentes habilidades, procurando que sean más o menos uniformes (cada grupo tendrá al menos un estudiante nativo de inglés y uno de español). Esta actividad se realiza en un foro privado para cada grupo y sobre la plataforma Moodle del curso. La profesora realiza el seguimiento del foro, pero no ofrece *feedback*, sus intervenciones únicamente promueven que los estudiantes se aventuren a realizar sus traducciones, que intercambien diversas versiones de lo que llaman «borrador de la traducción», y que sucesivamente sugieran y justifiquen modificaciones, analicen, descubran y resuelvan entre todos los problemas que detecten. Cuando tienen la traducción del texto consensuada, entonces lo entregan a través de Moodle.

Antes de la realización de la clase, la docente revisa los trabajos entregados y, con apoyo del «Track changes» de Word, corrige todos los textos traducidos por los estudiantes (tanto los individuales como los colectivos), pero aún no se los devuelve a los estudiantes.

Una vez en la clase, correspondiente a la segunda fase (ejecución de la actividad de estudio), se realiza una puesta en común de las tareas realizadas previamente. Primero se comentan algunos de los resúmenes de las referencias teóricas (tarea previa número 1) y posteriormente se revisan las traducciones a través de una coevaluación. La profesora elige algunos de los textos traducidos y los va proyectando en la pantalla del aula. Solicita a los estudiantes que comenten la traducción, con referencia no solo a los errores, también a buenas soluciones. Toda la clase se ocupa «hablando» de las traducciones realizadas.

Para acabar, al finalizar la clase, los estudiantes reciben las observaciones a sus trabajos individuales y grupales por parte de la docente. Se trata de un *feedback* constructivo, más que censor, que ayuda a tomar consciencia de los aciertos y de las dificultades, incluyendo sugerencias para mejorar el aprendizaje. Estas acciones corresponden a la tercera y última fase, en la que se consuma la evaluación.

En resumen, el diseño instruccional orientado al fomento de la autorregulación ha de ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes apliquen un gran arsenal de estrategias de aprendizaje en las tareas académicas. A fin de cuentas, el dominio de las estrategias de

aprendizaje indica al docente que los estudiantes suelen disponer de un repertorio diverso de actuación frente a diversas actividades de estudio para conseguir la autorregulación durante la realización de las actividades de estudio.

El docente debe conseguir que los estudiantes dispongan de un repertorio de posibles actuaciones estratégicas, las cuales deben ser enseñadas previamente –aprender a aprender (saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea)–. Con ello, los docentes estaremos contribuyendo a que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de las tareas que se les planteen.

La implementación de estrategias permite a los estudiantes autorregular el proceso de aprendizaje, en tanto la actuación estratégica persigue esencialmente la dirección de la actividad cognitiva, a través de continuas adaptaciones y mediante decisiones ajustadas aportadas por la guía del docente. El comportamiento estratégico durante el aprendizaje confluye con la autorregulación, en la medida que se basa en la toma de conciencia y en la valoración comprensiva de las demandas de la tarea de aprendizaje. A su vez, esta actitud reflexiva del estudiante genera disposición para seleccionar estratégicamente los mejores modos de solución, para mantener el control durante su ejecución en la fase resolutoria y para autoevaluar la calidad de su respuesta y, si es preciso, ajustarla para lograr los resultados de aprendizaje perseguidos.

En principio, autorregular el proceso de aprendizaje supone tener claro qué se ha de hacer, saber cómo hacerlo y poder hacerlo. Esta premisa requiere no solo ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; también reclama una disposición favorable por parte del estudiante para activar los recursos necesarios (mentales y contextuales) a fin de ajustar su actuación a las demandas de la actividad, lo cual puede conllevar a la adquisición de aprendizajes complementarios (por ejemplo, aprender a dominar una herramienta tecnológica).

Se ha de tener en mente que las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje en sí mismo y, en términos generales, son algo así como las grandes herramientas del pensamiento que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea. Por ello, la implementación de estrategias durante la realiza-

ción de las actividades de estudio promueve un aprendizaje autónomo, independiente, con la intención de conseguir que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las de sus alumnos. Sobre todo, como hemos venido enfatizando, esta manera de enseñar y de aprender supone que el estudiante sea capaz de planificar, de regular y de evaluar el proceso y el resultado de su aprendizaje.

A su vez, como principio, fomentar el comportamiento autorregulado del alumno durante la realización de sus actividades de estudio requiere promover el desarrollo de la capacidad de reflexionar o, lo que es lo mismo, concebir un aprendizaje activo, significativo y contextualizado. La posibilidad de autorregular el proceso de aprendizaje supone el planteamiento de actividades de estudio que permitan que los estudiantes realicen acciones proactivas, en lugar de respuestas reactivas a las instrucciones de sus profesores.

Consecuentemente, si los profesores consiguen motivar a los estudiantes para aprender y a la vez diseñan tareas de aprendizaje que les permitan aplicar diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales y cooperativas, estarán creando un escenario propicio para que sus alumnos consigan autorregular su proceso de aprendizaje. Sin embargo, este comportamiento, como hemos venido subrayando, no es ajeno al diseño de la actividad de estudio. En última instancia, si deseamos promover la autorregulación del aprendizaje el diseño de la actividad de estudio debe procurar que el estudiante sea consciente de la necesidad de desarrollar competencias para autorregular este proceso y a la vez que encuentre ayudas suficientes y oportunas que le permitan conseguir las metas de aprendizaje que se plantee.

Evaluar para incentivar y apoyar la autorregulación del aprendizaje

La metodología prevista para evaluar el aprendizaje de los estudiantes es un aspecto esencial en el diseño instruccional, con frecuencia descuidado o concebido como un apéndice final. La evaluación del aprendizaje puede servir para varios propósitos: no solo le debe indicar al estudiante cómo enfocar su estudio, también debe retroalimentar su progreso y estimular la continuación del esfuerzo para conseguir mejores resultados.

Esencialmente, la evaluación orientada a la autorregulación del aprendizaje requiere transparencia respecto a las condiciones bajo las

que debe operar el estudiante a la hora de realizar las actividades que se le plantean y de entrada ha de concebirse como parte del proceso de aprendizaje que realizará el alumno. Tradicionalmente, el profesor es quien decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación orientada a promover la autorregulación debe involucrar al estudiante; por ejemplo, debe ofrecerle oportunidades para que participe de la toma de decisiones en relación con los términos de su trabajo, definir (negociar) conjuntamente acciones de estudio, delimitar las condiciones de realización de la actividad de aprendizaje (lugar y tiempo necesario para su realización), etc.

Visto así, el proceso de evaluación se desarrolla como un acto comunicativo que incentiva la construcción de conocimientos y la actividad creativa y autónoma del estudiante. Esta manera de concebir la evaluación supone establecer un diálogo abierto que, desde el momento del planteamiento de la tarea de evaluación, ofrece apoyos instrumentales y socioafectivos a favor de su desarrollo positivo. Por ejemplo, indicar pautas claras relativas a la realización de la tarea y a los criterios de valoración; especificar las fuentes de conocimientos y, si es preciso, enriquecerlas durante la ejecución de la tarea; intervenir de modo sistemático y oportuno para estimular el esfuerzo, ya sea a través del reconocimiento de pequeños logros o elevando las expectativas, a la vez que se ofrecen incentivos y ayudas ajustadas para conseguirlo. En definitiva, la interacción social que supone esta manera de evaluar guía y promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, permite valorar la información desde múltiples perspectivas y, por último, estimula la construcción y la evaluación crítica del conocimiento que resulta del desarrollo de la tarea de aprendizaje.

Como afirma Bigs (1999), un principio de la evaluación para el aprendizaje de calidad es tener en cuenta «cómo y qué» aprenden los estudiantes y esto depende de cómo ellos piensan que serán evaluados. Por lo tanto, la tarea de evaluación se debe relacionar con enseñar a los estudiantes para que puedan pensar, decidir y actuar en el mundo real de manera informada y efectiva. En coherencia con este presupuesto, la evaluación orientada a incentivar la autorregulación, de algún modo debe demandar la demostración activa del conocimiento que se construye, en lugar de escribir o de hablar acerca de ello.

Al mismo tiempo, la evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Esto quiere decir que cualquier decisión respecto a su evaluación debe

poner en juego los elementos que la conforman. Se trata básicamente de ofrecer oportunidades para integrar conocimientos, habilidades y actitudes; permitir realizaciones prácticas y actuaciones contextualizadas, de modo autónomo y también colaborativo; exigir corresponsabilidad y capacidad crítica frente al aprendizaje; hacer sentir la necesidad de autorregular, y autoevaluar sucesivos y sistemáticos progresos. Para eso, la evaluación ha de ser concebida como parte de la tarea de aprendizaje, por lo que ha de tenerse en cuenta también la evaluación del proceso a través de una oportuna y eficiente retroalimentación, noción que en denominamos *feedback*.

El *feedback*: su función en la autorregulación del aprendizaje

El *feedback* se define como la información que proporciona un agente (el docente, el compañero de clase, el libro, los padres, etc.), relacionada con aspectos tanto de rendimiento como de comprensión. Esta información se ofrece al estudiante con la intención de modificar su pensamiento o su comportamiento, y su objetivo final es ayudarlo a mejorar el aprendizaje (Shute, 2008).

Tal concepción de *feedback* resulta especialmente útil cuando se piensa en la evaluación como un proceso formativo, es decir, cuando la intención que hay detrás de la evaluación es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje. En este proceso, el profesor y los alumnos trabajan conjuntamente en la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, no todos los tipos de *feedback* tienen el mismo efecto. Desde el punto de vista del contenido de su contenido se pone de manifiesto que, para que contribuya al aprendizaje, es necesario que contenga dos componentes. Por un lado, un componente de verificación de la respuesta, es decir, que proporcione al estudiante información sobre los errores que ha cometido y, fundamentalmente, información sobre la respuesta correcta. Por otro lado, un componente de elaboración que proporcione información a los estudiantes más allá de los errores y la respuesta correcta, que les permita avanzar en el proceso de aprendizaje para conseguir de forma progresiva más autonomía en este proceso. Este es el que integra el carácter formativo de la evaluación, es decir, la cualidad de mejora continua, necesario en cualquier proceso de aprendizaje.

Visto así, lo más interesante del *feedback* no es la información que ofrece a los estudiantes, sino su nivel de elaboración y su objetivo. El profesor puede ofrecer un comentario sencillo durante el proceso de aprendizaje, con el propósito de ayudar al alumno a tomar conciencia de su actuación, por ejemplo: «Fíjate bien», «Piensa durante un momento». Del mismo modo, a través de comentarios breves, puede ofrecer simplemente una respuesta calificadora del resultado, de reconocimiento del esfuerzo o del logro, por ejemplo: «¡Correcto!», «¡Bien!», que, sin lugar a dudas, influye en la actitud del estudiante frente a la tarea de aprendizaje. Sin embargo, no podemos asegurar que este tipo de *feedback* ayude a los estudiantes a construir conocimientos y a transferirlos. Para ello es necesario hacerles llegar comentarios más elaborados, referidos al dominio de conceptos, a errores e imprecisiones y muy especialmente comentarios que les ayuden a reflexionar críticamente sobre sus resultados y que les sugieran cómo proceder para mejorar sus aprendizajes. Para que tenga eficacia, el *feedback* debe ser claro, útil, significativo y compatible con el conocimiento previo de los estudiantes. Lo más importante es que los comentarios se dirijan claramente a la tarea y/o a los procesos de regulación del aprendizaje.

Digamos que el *feedback* es efectivo si a través de él se responden tres grandes cuestiones: «¿A dónde voy?» (objetivos); «¿Voy bien?» (progresión) y, «¿Ahora qué sigue?» (evaluación y prospectiva).

En este proceso se debe hacer una clara distinción entre suministrar instrucciones y proporcionar retroalimentación. Cuando la retroalimentación se combina con una revisión más correctiva, el *feedback* y la enseñanza se entrelazan, de modo que «el proceso de retroalimentación se lleva a cabo como una nueva instrucción, en lugar de informar a los estudiantes únicamente sobre la corrección» (Kullhavy, 1977, pág. 212, citados por Hattie y Timperley, 2007). Por eso, el *feedback* tiene básicamente una función reguladora, en tanto que puede ayudar a los estudiantes a comprender y a participar activamente del aprendizaje.

En resumen, para hacer efectiva su potencial influencia sobre la autorregulación, el *feedback* debe proporcionar información específicamente relacionada con la tarea o con el proceso de aprendizaje, llenar el vacío entre lo que se entiende y lo que aún no se ha comprendido, y esto se puede conseguir de diversas maneras. Puede realizarse reclamando un mayor esfuerzo, motivación o compromiso. Alternativamente, se puede apelar a procesos cognitivos, incluyendo la reestructuración de la comprensión, confirmando a los estudiantes que están

en lo correcto o indicándoles que hay algo incorrecto, que es preciso ampliar la información o, en su caso, ofreciéndoles estrategias que les ayuden a gestionar mejor la tarea.

Álvarez, Guasch y Espasa (2012), en un estudio exploratorio (análisis de tres ediciones de un curso de máster en *e-learning*) analizaron la naturaleza de los comentarios de los profesores durante la evaluación de una tarea de escritura colaborativa. Este estudio permitió identificar los posibles efectos del *feedback* sobre la revisión de un texto escrito por parte de los estudiantes universitarios, en un ambiente de aprendizaje asíncrono en línea. Los resultados obtenidos indican que cuando el *feedback* incluye sugerencias y preguntas, en lugar de correcciones directas, los estudiantes responden de manera más constructiva, discuten el contenido que están trabajando, y, como resultado, se producen cambios significativos en los argumentos del texto que están revisando. Estas acciones inciden decisivamente en la autorregulación del proceso de aprendizaje, en este caso, durante la escritura colaborativa.

Estas ideas acerca del *feedback* y su papel en el aprendizaje ponen de relieve la importancia de la evaluación formativa, incluyendo la evaluación conjunta y la autoevaluación, que permite aprender de los errores. Por lo tanto, hablamos de convertir la evaluación en una oportunidad para mejorar los aprendizajes, haciendo más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a futuras situaciones de aprendizaje.

En este empeño resulta efectivo apoyar la evaluación del proceso de aprendizaje a través de potentes y diversas herramientas tecnológicas, tales como la Annotation Tool (van der Pol, van den Berg, Admiral y Simons, 2008), la Wimba Voice Recorder (Wood, 2011) o el Screen Capture Digital Video (Jones, Georghiades y Gunson, 2012). También se pueden instrumentar fácilmente sitios para el registro de la actividad sistemática que realiza un estudiante o un grupo, a través de GoogleSite, e-blogs o wikis.

Adicionalmente es aconsejable acompañar la evaluación de registros cerrados (*check-list* y rúbricas), cuyo fin último debe consistir en proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo del aprendizaje y sugerir caminos de mejora, más que la calificación del resultado.

En concreto, la rúbrica facilita la calificación del desempeño del estudiante basada en unos criterios de calidad del aprendizaje que se delimitan previamente. La principal razón para implementar las rúbricas

es el hecho que explicitan las expectativas y los criterios de la evaluación. Con este fin se establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar determinada competencia. A su vez facilita el *feedback* y la autoevaluación, reduce la ansiedad de los estudiantes durante la realización de tareas de evaluación y, consecuentemente, representa un apoyo al proceso de autorregulación en función de lo cual se recomienda su utilización combinada con actividades metacognitivas (Panadero y Jonsson, 2013).

Desde la perspectiva de una evaluación educativa, cabría ampliar mucho más esta idea, sobre todo en lo referido a su relación con el aprendizaje autorregulado. En cualquier caso, lo esencial del discurso sobre la evaluación formativa se centra en la idea de su utilización como herramienta para que los alumnos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y de su cultura. Sobre todo es necesario planear la evaluación tomando en consideración preferente la naturaleza de los contenidos que se evalúan; esforzarse por proponer tareas relevantes que permitan establecer relaciones significativas con otras informaciones importantes, articulándolas en un todo. Para distinguirla de la evaluación «tradicional», este tipo de evaluación se define como «evaluación basada en tareas auténticas» y se caracteriza por valorar especialmente el proceso de decisión necesario para resolver un problema complejo en el que deban activarse y aplicarse coordinadamente distintos conocimientos y competencias; y demostrar la capacidad estratégica imprescindible para autorregular la propia conducta, así como el deber de ajustarse a los cambios inesperados, justificando posteriormente las acciones efectuadas (Monereo, 2009).

Qué pueden hacer los docentes para incentivar el aprendizaje autorregulado

Con atención a los presupuestos conceptuales relativos a la autorregulación que hemos presentado, y situados en el enfoque sociocultural del aprendizaje, es posible distinguir tres actuaciones del docente que, en nuestra opinión, resultan claves para incentivar la autorregulación durante la realización de la tarea de aprendizaje.

a) Antes de la actividad de estudio: establecer relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones de los

estudiantes) y los factores situacionales (contenido del currículo y recursos, incluyendo el factor tiempo y las herramientas tecnológicas accesibles al alumno).

- b) *Durante la realización de la actividad de estudio*: realizar un seguimiento sistemático para ajustar los objetivos y para introducir ayudas oportunas que permitan a los estudiantes llevar a cabo acciones resolutivas estratégicas intencionadas y en progreso continuo (supone mantener el control sobre el proceso: autorregulación/autodominio).
- c) *Finalizada la actividad de estudio*: promover acciones metacognitivas que permitan autorreflexionar y autoevaluar el proceso y los resultados de aprendizaje realizado.

Las acciones educativas así planteadas contienen en sí mismas la evaluación, concebida de manera que permita ajustar la ayuda educativa a las estrategias de regulación que implemente el estudiante a lo largo del desarrollo de la actividad de estudio. Se trata de llevar a cabo una evaluación formativa, sistemática de carácter proactivo (antes del inicio de la actividad de estudio), interactivo (durante la realización) y retroactivo (una vez finalizada) (Allal, 1991).

En el primer nivel, antes del inicio de la actividad de estudio, el docente puede ajustar la ayuda en la misma interacción que se produce como fruto de la actividad conjunta que construyen el profesor y los alumnos alrededor de un contenido en el aula (regulación interactiva). En el segundo nivel, durante la realización de la actividad de estudio, el docente puede ajustar algunos de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y una vez acabada la sesión en el aula, revisar la planificación que se había previsto, o modificar la inclusión de alguna actividad posterior. En el tercer nivel, finalizando la actividad de estudio, el docente puede decidir volver sobre algunos contenidos trabajados a lo largo del proceso, una vez acabada la actividad de evaluación. En este último nivel, coincidiendo con el colofón de la actividad de aprendizaje, la actuación autorregulada tiene un carácter más retroactivo y supone el diseño de actividades de refuerzo y de proyección del aprendizaje.

Vistas globalmente, el diseño de las actividades de aprendizaje en estos tres niveles, ofrece continuas y sistemáticas oportunidades para que el alumno implemente y ejercite estrategias de aprendizaje vinculadas al comportamiento autorregulado. A su vez, ponen en evidencia la importancia de concebir la evaluación integrada en diferentes niveles,

en diferentes momentos y con diferentes propósitos en el seno del proceso instruccional. De este modo, la evaluación puede constituirse en un instrumento fundamental para regular la intervención docente a lo largo del proceso de aprendizaje y a su vez en un elemento útil para que el alumno pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Por último, sobre la base del consenso teórico subyacente a la definición de la autorregulación, es necesario identificar indicadores o principios que orienten en el diseño de la evaluación de este proceso durante las situaciones de aprendizaje que supone la realización de una actividad de estudio. En este sentido se ha de tener en cuenta que el acercamiento al aprendizaje es inferencial; es decir, no lo observamos directamente, solo podemos acceder a los productos intermedios que den cuenta de la comprensión del estudiante, generalmente a través de sus producciones verbales (discurso oral o escrito) y de las acciones que son capaces de para resolver la tareas propuestas (Pellegrino, Chudowsky y Glaser 2001).

Alternativamente, el apoyo a la validez de nuestras conjeturas sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos es más fuerte en la medida en que podamos constatar una consistencia razonable en el comportamiento del estudiante a través de múltiples fuentes, oportunidades y contextos de aprendizaje. Así, cada interacción profesor-alumno se convierte en una oportunidad para plantear y refinar nuestras conjeturas o hipótesis, acerca de lo que sabe un estudiante; sobre lo que debe hacer para mejorar, y también sobre lo que se podría hacer para lograr ese cambio.

Puesta en práctica: actividades que generan oportunidades para aprender de manera autorregulada

Como hemos explicado antes, la posibilidad de autorregular el proceso de aprendizaje supone el planteamiento de actividades de estudio que permitan que los estudiantes realicen acciones proactivas, en lugar de respuestas reactivas a las instrucciones de sus profesores. En esta línea, son apropiadas actividades de aprendizaje basadas en la indagación, concebidas como tareas auténticas de aprendizaje que incentivan la construcción de conocimientos a través de una participación activa en el proceso de aprendizaje, ya sea de manera individual o en grupos. En la tabla 11, a manera de ejemplos, se resumen algunas actividades de

esta naturaleza, se especifican los objetivos que pueden abordarse y se relacionan las acciones que ha de realizar el alumno en función de autorregular su proceso de aprendizaje. En particular, las acciones que dan cuenta de la autorregulación han de servir de guía a la hora de diseñar las actividades de estudio, actividades que de por sí constituyen tareas de evaluación, tal como hemos explicado anteriormente.

Tabla 11. Sugerencias de actividades de estudio que ofrecen oportunidades para autorregular el aprendizaje

Actividades de estudio	Objetivos que se plantean	Acciones para autorregular el aprendizaje
Elaborar diarios u otros registros sistemáticos.	Observar la práctica y aplicar conocimiento.	Establecer metas de aprendizaje específicas, relacionadas con sus destrezas y con sus conocimientos previos.
Elaborar mapas conceptuales o Diagramas Venn.	Estructurar el contenido.	Establecer relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones de los estudiantes) y los factores situacionales (contenido del currículo y recursos), incluyendo el factor tiempo y las herramientas tecnológicas accesibles.
Analizar incidentes críticos.	Exponer la relevancia de un evento registrado en relación con el contenido del aprendizaje.	
Elaborar una carpeta o portafolio de aprendizaje.	Desarrollar creativamente actividades y tareas de estudio. Presentar y justificar evidencias que respaldan el conocimiento aprendido.	Supervisar de manera sistemática y selectiva su proceso de aprendizaje para detectar signos de progreso; por ejemplo, realiza comentarios reflexivos, comenta con sus compañeros sus avances y/o dudas, actualiza evidencias de aprendizaje, etc. Personalizar y/o reestructurar el contexto físico y social en el que tiene lugar el aprendizaje de modo que facilite sus tareas de aprendizaje; por ejemplo, dar lugar a ambientes personalizados para el aprendizaje, incluso con apoyos tecnológicos para gestionar y compartir información.
Analizar casos típicos.	Presentar y discutir resultados de una actividad de estudio.	Dominar y poner en práctica estrategias de aprendizaje que permitan conseguir los objetivos planteados.
Plantear y/o solucionar problemas	Delinear el problema: evaluar, hipotetizar, revisar bases de datos, reformular enunciados... Formulación final: síntesis de ideas claves, aplicaciones, registros, <i>feedback</i> , etc.	Implementar acciones resolutivas intencionadas y en progreso continuo que permitan mantener el control sobre el proceso de aprendizaje. Procurar una eficiente gestión y uso del tiempo.
Elaborar disertaciones interactivas públicas, orales o escritas a través de diversos recursos (PowerPoint, Prezzi, Posters, etc.).	Demostrar el conocimiento y/o argumentar ideas.	Autorreflexionar y autoevaluar el proceso y los resultados de aprendizaje realizado. Implementar métodos de autoevaluación, incluso de evaluación prospectiva, a fin de aplicar sus aprendizajes actuales en futuras actividades de estudio.

Ventajas e inconvenientes que tienen estas metodologías

Ante todo, debemos aclarar que hablamos de ventajas en tanto consideramos estas metodologías de enseñanza como más apropiadas para lograr las metas de aprendizaje que exige la sociedad actual (aprendizajes para la vida). Así, la primera ventaja que supone incentivar el aprendizaje autorregulado es que por sí mismo conlleva el dominio de estrategias de aprendizaje y el planteamiento (y logro) de metas de aprendizaje significativas (aprendizajes para la vida, aprendizajes de competencias, etc.). En segundo lugar, esta premisa implica un nuevo rol para los profesores, actuaciones más centradas en el proceso y orientadas a conseguir la participación activa de los estudiantes en la gestión del aprendizaje y del conocimiento («aprender a aprender»).

En cuanto a los inconvenientes, no todos los estudiantes están igualmente predispuestos a autorregularse. No obstante, todos los aspectos de la autorregulación (incluyendo despertar el interés y el esfuerzo para conseguirlo) mejoran como resultado de la eficacia de la enseñanza y aprendizaje. De igual modo, no todos los docentes están dispuestos a cambiar su práctica por una centrada en el proceso (requiere seguimiento, *feedback*, etc.) y/o sujeta a apoyos tecnológicos (que la mayoría de las veces implica el esfuerzo de aprender a utilizarlos). Por otro lado, el éxito de las intervenciones para promover el aprendizaje autorregulado es muy probable que solo se note a largo plazo y es necesario conocer y aceptar esa demora.

Un plus para la autorregulación: potencialidades de las redes sociales como apoyo al aprendizaje

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cada vez más presentes en nuestra sociedad y, por consiguiente, implican nuevas condiciones y nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, la nueva generación de estudiantes que ingresan en la Universidad muestra un significativo dominio de competencias para comunicarse a través de las TIC, una situación que obviamente facilita la introducción de los recursos que apoyan el aprendizaje. En concordancia con estos cambios, abundan las experiencias docentes que recurren a las TIC como apoyo al aprendizaje formal e informal. No es objeto de este capítulo entrar a fondo en ello. Sin embargo, nos parece

oportuno llamar la atención sobre las potencialidades de las redes sociales para incentivar la autorregulación del aprendizaje.

En nuestra opinión, los sitios web conocidos como redes sociales (en inglés *social network sites*) amplían las oportunidades para la autorregulación del aprendizaje, no solo permitiendo localizar y acceder a una gran cantidad de información procedente de cualquier lugar del mundo, sino también participar de forma activa en las interacciones que se producen con este material y con su entorno. Estas prestaciones contribuyen y expanden las posibilidades del aprendizaje social, una forma de aprendizaje basado en la premisa de que nuestra comprensión del contenido se construye socialmente mediante conversaciones e interacciones fundamentadas, especialmente con otras personas, sobre determinados problemas y acciones (Bull *et al.*, 2008; Van Oers, 2001).

De hecho, la estructura de las redes sociales facilita las relaciones entre sus integrantes, evitando todo tipo de barreras tanto culturales como físicas, y permite la comunicación a nivel global y de manera inmediata, a la vez que conlleva a que los participantes se sientan parte de una comunidad, que en nuestro caso, se trataría de una comunidad de aprendizaje. Los beneficios que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje son muchos; entre ellos podemos mencionar el que los estudiantes que han utilizado esta estrategia participan más activamente en el proceso de aprendizaje, crean lazos con sus compañeros que van más allá del aula.

Sin embargo, en la práctica, la realización de actividades de estudio apoyadas en recursos tecnológicos, en particular en redes sociales como Facebook o Twitter no supone de por sí un comportamiento autorregulado (Arnold y Paulus, 2010). Al implementarlos, los docentes, o los diseñadores de sitios web de aprendizaje social, se enfrentan a un doble reto: ofrecer distintas formas para abordar estos problemas y permitir a los alumnos interactuar de forma significativa con los demás miembros de la plataforma para desarrollar conocimientos y una mejor comprensión.

En cuanto a las posibilidades que ofrecen las redes sociales para estimular la autorregulación del aprendizaje, Álvarez y Olivera-Smith (2013) han extraído algunas ideas a partir del análisis de diversas prácticas docentes en educación superior. Entre las prácticas más populares destaca la creación de una página de Facebook vinculada a una actividad de estudio a través de la cual los estudiantes intercambian información y se ofrecen apoyos mutuos para la realización de las tareas de

aprendizaje (Selwyn, 2009). También es cada vez más frecuente el uso de Twitter (Barret, 2011).

La elaboración de blogs sobre un tema específico puede ser también una buena oportunidad para fomentar la autorregulación del aprendizaje, en tanto exige al alumno tomar decisiones intencionales sobre el contenido a publicar así como el modo de presentación (Gewerc, 2005). Véase, por ejemplo, el blog elaborado por un estudiante en un curso de Psicología Evolutiva impartida a futuros maestros en la Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona <http://aidactivitats.blogspot.com.es/2013/01/introduccio.html>. Dada su relativa complejidad, esta tarea se concibe como una actividad de evaluación auténtica, asociada al desarrollo del curso que consiste en escribir el manual de la asignatura. En este caso, los estudiantes recibieron instrucciones precisas, establecidas intencionalmente en función de estimular acciones autorreguladas que favorecieran el aprendizaje reflexivo y la construcción de conocimientos. En el recuadro siguiente se presentan las pautas que recibieron los estudiantes.

Orientaciones para la elaboración del manual

Esta actividad consiste en desarrollar un trabajo reflexivo individual, en paralelo a cada una de las actividades que se realizarán a lo largo del curso. Por lo tanto, este producto de aprendizaje tiene que ofrecer una idea de conjunto (no reproductiva) de los temas que integran el programa de la asignatura y muy especialmente de su utilidad para la práctica profesional de los maestros de Primaria.

El Manual se realizará de manera sistemática, a lo largo del curso y debe permitir comprobar en qué medida se han conseguido los objetivos siguientes:

- Identificar diferentes concepciones sobre el desarrollo y sus implicaciones en las prácticas educativas.
- Comprender las bases fundamentales de la perspectiva sociocultural y contextual del desarrollo humano.
- Identificar los elementos básicos del desarrollo afectivo, social, psicomotriz y cognitivo que distinguen los escolares en Educación Primaria.

Se valorará especialmente la calidad del contenido de este material en base a tres aspectos:

- a) *Organización*: estructura de contenido personalizada vs. estructura aportada por el docente; demostrar originalidad en la presentación de los contenidos.
- b) *Reflexión*: argumentación vs. descripción de las evidencias de aprendizaje que se incluyen.
- c) *Ampliación*: iniciativa propia vs. transcripción de contenido de materiales de estudio. Conseguir equilibrio entre la información procedente de fuentes externas, del profesor y la propia, entre actividades orientadas y otras actividades realizadas por iniciativa personal.

Para facilitar el seguimiento y la evaluación de este trabajo se recomienda la elaboración de un blog, cuyo diseño ha de ser original y creativo, siendo primordial mostrar un nivel de expresión escrita con cierto gusto literario, lo cual es algo fundamental para el futuro maestro como profesional.

La decisión relativa a la utilización de un recurso tecnológico como apoyo a la actividad de estudio y para favorecer la autorregulación, debe provenir de los propios docentes, después de considerar cuidadosamente la naturaleza del tema que se enseña y la actividad específica de aprendizaje que se quiere desarrollar, entre otras cuestiones. Además, sin duda, la decisión de los docentes también estará influida por sus preferencias y por su experiencia personal y, por supuesto, por las experiencias y las preferencias de sus alumnos en lo relativo al uso de los recursos tecnológicos.

Profesionalización de los docentes para fomentar el aprendizaje autorregulado a través de la «práctica reflexiva»

El desarrollo de los profesores tiene que fomentar la autoestima y los aspectos afectivos así como considerarlo como integrante de un grupo, ya que el cambio suele ser continuo y gradual y no se realiza en solitario, sino en colaboración con los colegas.

VÁZQUEZ, JIMÉNEZ y MELLADO, 2007, pág. 373.

Los profesores se enfrentan sistemáticamente a complejos problemas y desafíos educativos, como los que suponen conseguir el aprendizaje autorregulado de sus estudiantes. Como señala Schön (1998), la formación docente basada en hechos y modelos rígidos es menos eficaz que alimentar en los profesores la capacidad de toma de decisiones y las habilidades para hacer frente a los difíciles problemas del mundo real, que a su vez supone aprender a autorregular su práctica docente.

El movimiento conocido como «práctica reflexiva», que a nivel internacional han generado las ideas de Schön (1998), nos habla de la necesidad de una actuación activa por parte del profesorado a la hora de diseñar y de valorar sus prácticas educativas. La «reflexión» también hace referencia a la producción de conocimientos nuevos sobre qué y cómo enseñar y sobre la función docente que esta nueva concepción supone.

Aunque las definiciones de la práctica reflexiva varían, en general se refieren a la habilidad del docente para participar en el análisis activo y persistente de sus creencias y conocimientos y de las consecuencias que se derivan de ello.

Ross (1990, citado por Paris y Winograd, 2003) define la reflexión como una forma de pensar sobre cuestiones educativas que implica la toma de decisiones y la asunción de la responsabilidad por las consecuencias de sus actuaciones. En específico, la práctica reflexiva consiste en lo siguiente:

- Reconocer los dilemas educativos.
- Responder a un dilema al reconocer tanto las similitudes con otras situaciones y las peculiaridades de la situación en particular.
- Formular y reformular el dilema.
- Experimentar con el dilema, descubrir las implicaciones de varias soluciones.
- Examinar las consecuencias intencionales y no intencionales de una solución práctica y evaluarlas determinando si las consecuencias son deseables.

Esta perspectiva aplicada a la capacitación de los docentes tiene en su base una visión de la enseñanza como un proceso de comunicación social activo y renovador tanto desde los sujetos que en ella participan como de sus contextos respectivos.

Ante todo, dicho proceso debe inscribirse en el ámbito más amplio de la actividad conjunta –en el ámbito de la interactividad– desarrollada por sus protagonistas; quienes deben considerar, de manera prioritaria, sus experiencias previas, sus potencialidades y disponibilidades para asumir el cambio o la reforma, dando lugar a una intervención educativa a favor de un comportamiento socialmente activo, positivo y transformador. Para conseguir este propósito, los profesores requieren aprender no solo técnicas y procedimientos eficientes sino también querer, saber y poder llevar a la práctica esas estrategias y se precisan motivos que impulsen esa necesidad de proceder en su actuación como docentes en una institución y en un contexto socioeducativo en particular.

Schön (1998) distingue entre la reflexión sobre la acción (lo que parece ser muy similar al concepto cotidiano de reflexión como repensar lo acontecido) y la reflexión en la acción, que es el aporte que llama especialmente la atención para la formación profesional de los docentes. En primer lugar, porque el hecho de reflexionar alrededor de la experiencia permite percibir actuaciones de las que no fuimos suficientemente conscientes porque no estaban previstas y este hecho estimula la

reformulación de la actuación docente. En segundo lugar, y consecuentemente, esta nueva perspectiva podría estimular un curso de acción novedoso y finalmente, si se acaba llevando a cabo el curso de la actuación reformulada, en principio novedosa, podría proporcionar evidencias para decidir si la nueva perspectiva de la actuación y las nuevas acciones asociadas a estas, merecen ser incluidas en la futura práctica profesional.

No obstante, fomentar la práctica reflexiva requiere mucho más que sugerirles a los docentes que reflexionen sobre sus experiencias y esperar resultados positivos e inmediatos. De hecho, no ocurre así. La práctica reflexiva puede y debe ser enseñada de forma explícita y directa, y mejor aún si se implementa como un diálogo entre compañeros, que indiscutiblemente enriquecerá la reflexión en la acción ampliando el marco interpretativo de la experiencia que se analiza a la vez que pueden surgir más y mejores reformulaciones. Tal apertura hacia el diálogo, personal y compartido, es esencialmente importante para el desarrollo del profesorado en tanto la colegialidad proporciona ideas, apoyo, recompensas y motivación.

En esta concepción se asume que el conocimiento es una construcción personal, situado en un contexto y mediado por el intercambio social. El ciclo de aprendizaje reflexivo sugiere que no es suficiente tener una experiencia para aprender. Además es necesario reflexionar sobre la experiencia, hacer generalizaciones, formular suposiciones, hipótesis, conceptos, etc., que permitan aplicar el conocimiento a nuevas situaciones. Es decir, el aprendizaje debe ser activo, ligado a la práctica y a la experiencia. Es necesario vincular la teoría y la acción, planificar la actuación, reflexionar relacionando la teoría con la práctica

Visto así, es incuestionable la contribución que pueden ofrecer los procesos de reflexión a la formación profesional, siempre que tengamos en cuenta que la práctica reflexiva no es mejor porque sea más deliberada, sino que se necesita entender la enseñanza como un proceso personal de indagación, así como observar la posible incidencia de variables culturales y contextuales. Los docentes, como profesionales, también pueden mejorar significativamente su formación con este tipo de metodología en la medida que permite aprender de las propias experiencias de enseñanza, a la vez que se toma conciencia de una alternativa eficaz para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Corno y Randi (1997) describen este modelo de desarrollo profesional como «innovación colaborativa», que consiste en el trabajo conjunto

entre docentes que comparten una materia, a fin de adaptar, evaluar, discutir y revisar los procesos instructivos que realizan en sus aulas. Las reflexiones de los docentes en estas prácticas abordan, entre otros, factores tales como perfil de sus estudiantes, planificación y gestión del tiempo, espacios físicos y recursos materiales. Se trata de un modelo de desarrollo profesional de la coconstrucción de experiencias significativas.

En nuestra opinión, la innovación colaborativa ofrece realmente oportunidades para que los docentes actúen de manera autorregulada y estratégica, ya que en su esfuerzo por crear nuevos métodos de instrucción y de evaluación de los estudiantes imitan los procesos de innovación colaborativa basados en la indagación y en la creación, que son, en efecto, los que desean que sus estudiantes realicen. Este proceso de creación colectiva puede generar una comunidad de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991) y tributa significativamente a la reafirmación de la vocación docente y a la mejora de sus prácticas.

Sin duda, los profesores aprenden cuando analizan las experiencias de sus estudiantes y especialmente cuando estas experiencias son exitosas. A través de la reflexión sobre sus prácticas, los docentes toman conciencia del efecto de sus intervenciones; cuestionan sus concepciones de enseñanza y de evaluación; ajustan las ayudas pedagógicas; elaboran materiales docentes; las sistematizan e incluso se animan a compartirlas y a publicarlas (Escudero, 2009).

En resumen, el desarrollo de la práctica reflexiva implica el desarrollo de formas de revisar nuestra propia experiencia para mejorarla a través de un activo proceso de aprendizaje que al fin y al cabo acabará favoreciendo la autonomía para aprender y para enseñar de estudiantes y profesores respectivamente.

La capacitación a través de la reflexión sobre la práctica docente es válida para diferentes niveles educativos. Concretamente, en el ámbito universitario recomendamos revisar la compilación de una experiencia realizada en la Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, publicado por Blanch *et al.* (2011). En este trabajo se demuestra el positivo impacto en la formación de los docentes que se consiguió como fruto del análisis conjunto de la experiencia en la utilización de las Carpetas de Aprendizaje, realizado por doce profesores. El trabajo realizado, que concluyó con la citada publicación, propició que el profesorado reflexionara sobre los procesos de enseñanza que llevaban a cabo con apoyo de este instrumento, en específico para realizar la evaluación formativa en la titulación de Magisterio. La experiencia

impactó positivamente en la capacitación al profesorado universitario participante, ante todo por generar un motivo para repensar los procesos de evaluación, así como para valorar diversas herramientas tecnológicas que permiten la evaluación continua del trabajo de los estudiantes dentro y fuera de las clases.

La puesta en común de la experiencia docente y la reflexión crítica sobre su práctica permitió visualizar los requerimientos, las ventajas y los inconvenientes de la utilización de las carpetas de aprendizaje para la evaluación formativa en la formación de futuros maestros. Básicamente, se puso de relieve que este instrumento puede ser una efectiva metodología de evaluación auténtica, a través de la definición de unos criterios claros de realización que permitan que los estudiantes universitarios asuman la responsabilidad de su propia evaluación y de su propio aprendizaje.

Conclusiones

Sin desconocer la diferencia de base derivada del concepto de aprendizaje que sostienen diversos posicionamientos teóricos referidos al proceso de autorregulación, es notable el consenso respecto a que la dirección de la actividad cognitiva requiere de continuas adaptaciones y tomas de decisiones, basadas en la toma de conciencia y la evaluación comprensiva de las demandas de la tarea de aprendizaje. Esta actitud reflexiva del sujeto genera disposición a seleccionar estratégicamente los mejores modos de solución, mantener el control durante su ejecución en la fase resolutoria y autoevaluar la calidad de su respuesta para ajustarla en función de conseguir los resultados de aprendizaje deseables.

Si bien en los últimos años ha crecido la relevancia atribuida a la autorregulación del aprendizaje, entendido como un proceso mediado socialmente, no ocurre lo mismo respecto al peso que se le adjudica a este proceso a la hora de evaluar el aprendizaje. Es preciso avanzar hacia alternativas metodológicas congruentes con este punto de vista, siendo la evaluación basada en tareas auténticas la más próxima a este propósito, en la medida que lleva implícita en sus demandas la autorregulación y convierte la evaluación en una situación de aprendizaje necesariamente autorregulado.

El aprendizaje autorregulado requiere un «entorno propicio», incluido el entorno físico, los recursos materiales y la interacción social y el

apoyo positivo de los maestros y de los compañeros de clase. Hoy día es difícil encontrar alguna reflexión sobre el futuro de la educación que no afirme enfáticamente que una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida, situado en el contexto y orientado a participar activamente en él. Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza debe orientarse a fomentar el aprendizaje significativo y crítico, que permita a los estudiantes transferir lo que aprenden a diferentes situaciones de la vida social. Este propósito no es posible sin elevar al máximo el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento y, por ende, del profesor que le enseña.

No es posible avanzar hacia esta meta sin involucrar a equipos de profesores, colectivos ligados a una materia, a una titulación, que compartan propósitos y que tengan la voluntad de cambiar sus prácticas (y probablemente sus concepciones). La aplicación de esta filosofía (cultura) del aprendizaje y de la enseñanza no podemos dejarla a la iniciativa de algunos docentes, más bien se requiere de un enfoque institucional, que implica el apoyo tanto de la alta dirección como de cada uno de los profesores interesados en revisar y mejorar sus prácticas.

Referencias

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formations continue des enseignants*. Bruselas: De Boek-Wesmael.
- Álvarez, I. M., Guasch, T.; Espasa, A. (2012). «The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment». *Studies in Higher Education*, 37 (4): 387- 400.
- Álvarez, I. M.; Olivera-Smith, M. (2013). «Learning in social networks: Rationale and ideas for its implementation in higher education». *Education Sciences*, 3 (3): 314-325.
- Arnold, N.; Paulus, T. (2010). «Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building». *Internet Higher Education*, 13: 188-196.
- Barret, T. (2011). *35 interesting ways to use Twitter in the classroom*. <http://www.edudemic.com/2011/04/twitter-in-class/> (consultado el 26/12/2013) diciembre de 2013).

- Bergman, J.; Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Talk to every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Blanch *et al.* (2011). *Carpetas de aprendizaje en la educación superior: Una oportunidad para repensar la docencia*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. <http://ddd.uab.cat/pub/colleccioIDES/eines5iSPA.pdf> (consultado el 26/04/13).
- Bull, G. *et al.* (2008). «Connecting informal and formal learning experiences in the age of participatory media». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8. <http://www.citejournal.org/vol8/iss2/editorial/article1.cfm> (consultado el 24/04/13).
- Corno, L.; Randi, J. (1997). «Motivation, volition, and collaborative innovation in classroom literacy». En: J. Guthrie; A. Wigfield (eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (págs.14-31). Newark, DE: International Reading Association.
- Escudero, J. M. (2009). «Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10: 7-31.
- Gewerc, A. (2005). «El uso de weblogs en la docencia universitaria». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1): 9-23.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). «The power of feedback». *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112.
- Jones, N.; Georgiades, P.; Gunson, J. (2012). «Student Feedback via Screen Capture Digital Video: Stimulating Student's Modified Action». *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 64 (5): 593-607.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Martin, J.; McLellan, A. (2008). «The Educational Psychology of Self-Regulation: A Conceptual and Critical Analysis». *Studies in Philosophy and Education*, 27 (6): 433-448.
- Monereo, C. (2009). «La enseñanza de tareas de autorregulación a través de tareas auténticas». En: J. Gairín; P. Díez (eds.). *Nuevas funciones de la evaluación* (págs. 73-92). Madrid: Ministerio de Educación. Serie Aula Permanente.
- Novak, J. D. (1991). «Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador». *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3): 215-228.

- Panadero, E.; Jonsson, A. (2013). «The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review». *Educational Research Review*, 9: 129-144.
- Paris, S. G.; Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principals and practices for teacher preparation*. <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm> (consultado el 26/12/2013).
- Pellegrino, J.; Chudowsky, N.; Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puustinen, M.; Pulkkinen, L. (2001). «Models of Self-regulated Learning: a review. Scandinavian». *Journal of Educational Research*, 45 (3): 269-286.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Selwyn, N. (2009). «Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. Learning Media». *Technology*, 34: 157-174.
- Shute, V. J. (2008). «Focus on formative feedback». *Review of Educational Research*, 78, (1): 153-189.
- Van der Pol, J.; van den Berg, B.; Admiral, W. F.; Simons, P. (2008). «The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education». *Computers & Education*, 51 (4): 1804-1817.
- Van Oers, B.; Hännikäinen, M. (2001). «Some thoughts about togetherness: an introduction». *International Journal of Early Years Education*, 9: 101-108.
- Vázquez, B.; Jiménez, R.; Mellado, V. (2007). «El desarrollo profesional del profesorado de Ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad». *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (3): 372-393.
- Vigotsky, L. (1983). *Problemas del desarrollo de la psique. Obras Completas* (tomo III). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wood, D. (2011). «The design of inclusive curricula for multi-user virtual environments: A framework for developers and educators». En: G. Vincenti; J. Bramam (eds.). *ICST Transactions on e-Education and e-Learning*, 11 (7-9): 1-17.

8. COMUNIDADES DIGITALES QUE ENSEÑAN A ENSEÑAR. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES VIRTUALES UNIVERSITARIOS MEDIANTE ENTORNOS VIRTUALES DE FORMACIÓN

— Antoni BADIA

[Universitat Oberta de Catalunya]

— Lorena BECERRIL

[Universitat Ramon Llull]

— Marta FUENTES

[Universitat Autònoma de Barcelona]

Introducción

Este capítulo aborda el desarrollo profesional de los profesores virtuales universitarios que despliegan su docencia mediante entornos virtuales de formación, y pretende conseguir dos objetivos principales. Primero, dibujar un panorama general de los factores que pueden incidir en el desarrollo profesional de los profesores virtuales; el desarrollo profesional será concebido como la evolución de la identidad profesional docente, mediante el uso de los entornos virtuales de aprendizaje (Álvarez y Badia, 2011). Segundo, profundizar en una forma específica de promover el desarrollo profesional, que se concreta en la implementación de un curso de formación virtual que usa como eje central de la actividad formativa la reflexión de los profesores sobre incidentes críticos que han ocurrido en su actividad docente.

Con el propósito de contextualizar e interpretar de manera adecuada el contenido de nuestra aportación, es necesario realizar algunas consideraciones previas, relacionadas con las nociones de desarrollo profesional del rol docente, docente virtual, entornos virtuales de enseñanza y entornos virtuales de formación.

Este capítulo se centrará en exponer el desarrollo profesional de uno de los roles profesionales típicos de un profesor universitario, referido a su docencia. Por ello, no nos detendremos en exponer de qué modo pueden desarrollarse los otros tres roles profesionales que típicamen-

te se citan, relativos a la gestión universitaria, la investigación teórica o aplicada, y la práctica profesional. Tampoco pretenderemos realizar aportaciones sobre las relaciones que pueden establecerse entre la docencia y estos tres roles profesionales.

El contenido del capítulo únicamente hará referencia a un docente universitario virtual, es decir, a aquel profesor universitario que desarrolla la mayor parte o la totalidad de su docencia de un curso o una asignatura por medio de entornos virtuales de aprendizaje, bien sea en el marco institucional de una universidad presencial, bien sea en el marco de una universidad totalmente virtual. Dado que en la literatura educativa es ampliamente aceptado que los escenarios educativos virtuales poseen características distintivas respecto a los escenarios educativos presenciales, partimos del supuesto de que las funciones, las competencias, y las concepciones y estrategias docentes del profesor virtual poseen características propias y singulares. Por eso damos por supuesta la existencia de una determinada identidad docente virtual, claramente diferenciada de una identidad docente genérica.

Asimismo, y continuando el razonamiento anterior, consideramos que cualquier profesor irá desarrollando una determinada identidad docente virtual a medida que acumule experiencia en impartir su docencia por medio de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Estos entornos tecnológicos, a menudo denominados «aulas virtuales», están formados por herramientas tecnológicas relativas a la información derivada de los contenidos a enseñar y a la comunicación educativa. Por definición, se trata de espacios educativos diseñados mediante tecnología digital, a los que se debe tener acceso desde cualquier ordenador conectado a Internet.

Además, pretendemos mostrar los procesos de cambio profesional del profesor en el marco de lo que habitualmente se conoce como el desarrollo profesional del profesor. Esta visión es más amplia de lo que se consideraría únicamente la formación del profesor virtual. Consideramos que, para desarrollar la identidad docente virtual, es necesario asumir un punto de vista amplio respecto al aprendizaje del profesor, que lo aporta el concepto de desarrollo profesional del profesor (Bell y Gilbert, 1994).

En último lugar, también haremos referencia al uso de los entornos tecnológicos virtuales como medios adecuados para favorecer el desarrollo profesional docente. Tal como los concebimos en este capítulo, estos entornos formativos están diseñados, tanto a nivel tecnológico como didáctico, para favorecer que los profesores universitarios puedan desarrollar su identidad como docentes virtuales. A pesar de ello, a día

de hoy no podemos establecer diferencias sustanciales entre estos tipos de entornos formativos de los entornos tecnológicos educativos, utilizados habitualmente en la enseñanza virtual de los estudiantes.

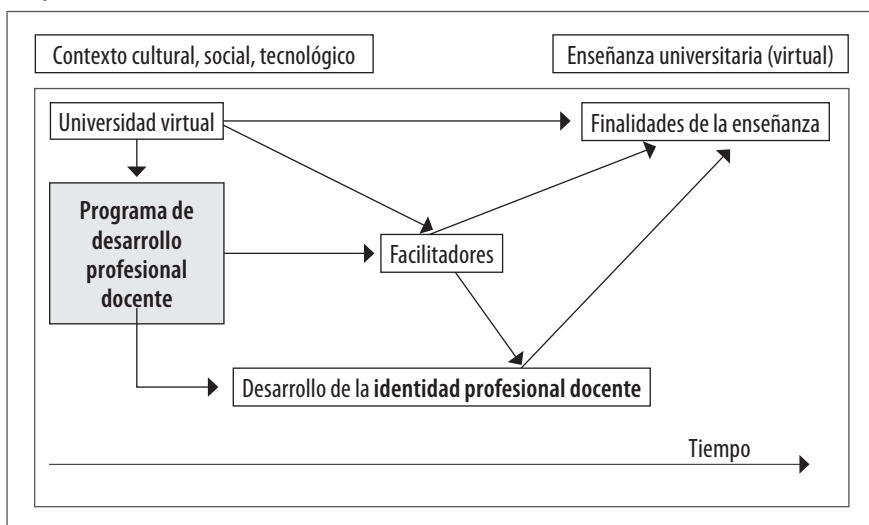
Seguidamente mostramos un conjunto de elementos que pueden encuadrar y relacionar el conjunto de factores que tienen que ver con el desarrollo profesional de los profesores virtuales.

El desarrollo de la identidad profesional de un docente virtual

Como hemos apuntado, consideramos que los procesos de aprendizaje de la docencia de un profesor virtual deben ser concebidos como la evolución de su identidad docente virtual. Desde este supuesto de partida, creemos que hemos de dotarnos de un concepto que pueda dar cabida al complejo proceso de «llegar a ser un docente virtual», que supone ir más allá de entender el progreso como un «proceso de formación». Pensamos que la noción de desarrollo profesional docente cumple este requerimiento.

Tomando como punto de partida la aportación de Borko (2004), consideramos que un sistema de desarrollo profesional de un profesor virtual debe constar de los siguientes elementos, que la siguiente figura interrelaciona.

Figura 25. Elementos que forman parte del desarrollo de la identidad profesional de un docente virtual (adaptado de Borko, 2004)



Organizamos la explicación del contenido de la figura anterior en dos apartados: los elementos que forman parte del sistema de desarrollo profesional de la identidad del docente virtual y las características de un programa de desarrollo profesional del docente virtual.

El sistema de desarrollo de la identidad docente virtual

La noción de *sistema* aplicado al desarrollo profesional pone en evidencia la necesidad de concebir de manera interrelacionada el conjunto de factores que pueden promover o dificultar el proceso de aprendizaje continuo del profesor virtual a lo largo de toda su carrera profesional. En conjunto, se pueden identificar dos tipos de factores contextuales (no individuales del propio profesor) que inciden en este proceso, que hemos denominado factores del entorno universitario y factores relativos al contexto institucional.

Los factores del entorno universitario pueden hacer referencia a aspectos relativos a la cultura y a la sociedad en la que está inserida la institución universitaria. En la actualidad, uno de los factores que tienen mayor influencia es el progreso tecnológico, en la posibilidad de usar tecnologías cada vez más avanzadas en la enseñanza universitaria. Sin lugar a dudas, la aparición constante de nuevas tecnologías de la información y la comunicación está siendo el motor de cambio e innovación docente en la educación superior, especialmente en la docencia virtual (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012).

Algunas características de la universidad en la que se desarrolla la docencia virtual también pueden influir en el desarrollo de la identidad docente virtual. Probablemente las tres características más influyentes sean las finalidades de la enseñanza virtual, la disponibilidad de facilitadores para la consecución de estas finalidades y el tipo de rol que tienen asignado, y la existencia y características de programas de desarrollo profesional docente.

Las decisiones que puedan tomar los responsables académicos de una universidad en relación con sus finalidades, pueden influir de manera importante en las condiciones bajo las cuales un determinado profesor ejercerá su enseñanza. Posiblemente las tres condiciones más relevantes sean la apuesta por la individualización de la enseñanza *versus* la masificación, por la personalización *versus* la estandarización, o por el grado de disgregación o integración de las funciones

que tenga asignado un docente (Barberà, Badia y Mominò, 2001). Sin duda, el mejor escenario para el desarrollo de la identidad del docente virtual sea cuando institucionalmente se apueste más por la individualización y la personalización de la enseñanza, y por la integración de la docencia.

El papel de los facilitadores del desarrollo profesional es quizá el factor más importante. Pueden existir dos tipos de facilitadores: los que actúan en actividades creadas específicamente para promover el desarrollo profesional y los que pueden ayudar al profesor virtual a mejorar su docencia. Un formador es un ejemplo del primer tipo de facilitador, mientras que un diseñador tecnológico de entornos virtuales de aprendizaje es un ejemplo del segundo. Ambos tienen en común que pueden influir en el modo como se desarrolle la práctica docente virtual.

Consideramos que el papel del segundo tipo de facilitadores de la mejora de las prácticas de enseñanza y el desarrollo de la identidad docente es mucho más importante cuando se trata de la educación universitaria desarrollada por medio de entornos virtuales de aprendizaje, puesto que la simple aplicación de mejoras tecnológicas del aula virtual puede promover cambios en los roles docentes, las concepciones sobre enseñar y aprender y algunos sentimientos asociados con la docencia. Este tipo de desarrollo profesional docente puede ocurrir cuando, por ejemplo, se introducen en la práctica docente virtual nuevas tecnologías como, entre otras, la denominada «tecnología portátil» (Johnson *et al.*, 2013).

Por último, también es muy importante la existencia de programas específicos de desarrollo profesional docente promovidos por la institución universitaria. Dichos programas deben ser un instrumento para conjugar tanto las expectativas de crecimiento profesional del profesor en relación con su docencia virtual, como la mejora continua de la enseñanza virtual en la Universidad. Ello significa que también deben promover la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en la mejora de las competencias docentes, la implementación adecuada de determinados modelos educativos, o en la aplicación correcta de diversas normas que mejoren los procesos de gestión académica –por citar solo algunos ejemplos.

Características de los programas de desarrollo de la identidad docente virtual

En un sentido genérico, un programa de desarrollo profesional dirigido a los docentes virtuales puede ser definido como una herramienta con la que se dota una institución formativa de educación superior virtual para promover el desarrollo de la identidad docente virtual de los profesores universitarios. Definido de esta forma, debe responder, por un lado, a las necesidades, expectativas y requerimientos del propio profesorado, pero, además, debe ser un instrumento eficaz para asegurar que el programa formativo contribuirá a alcanzar las finalidades que la propia institución posee en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza virtual.

La necesaria confluencia en un programa de desarrollo profesional de intereses profesionales de los docentes y de finalidades institucionales de la Universidad con respecto a la docencia ocasiona que cada programa deba ser valorado de forma singular en función de cada contexto universitario. Ello significaría que los criterios de calidad con los que se podría evaluar un programa de desarrollo profesional no deberían suponer una valoración absoluta (que permita afirmar que este programa es mejor que otro), sino que deberían ser estimados desde una perspectiva utilitarista si se ajustan más o menos a unos determinados objetivos que se desean conseguir en una universidad determinada.

Teniendo en cuenta el posicionamiento anterior respecto a cómo debe caracterizarse todo programa formativo, seguidamente presentamos un conjunto de criterios que pueden resultar útiles para describir qué atributos posee un determinado programa de desarrollo profesional. Los criterios que consideramos a continuación se basan en una perspectiva psicoeducativa del proceso de desarrollo profesional, y tienen que ver con cuatro tipos de aspectos: tipos de finalidades, clases de contenidos, tipos de metodologías formativas e impacto en la identidad del docente virtual.

Tipos de finalidades de un programa de desarrollo profesional

En un sentido amplio, pueden existir dos tipos de finalidades que guíen el diseño e implementación de una actividad de desarrollo profesional del docente virtual: el cambio en el conocimiento docente y el cambio en la práctica docente.

El primer tipo de actividades de desarrollo profesional consiste en promover el cambio de los conocimientos previos del docente virtual. Dicho cambio de conocimiento puede producirse cuando el profesor entra en contacto con nueva información que le produce alguna disonancia entre lo que sabe y lo que aprende de nuevo, y a menudo ocasiona algún cambio en algún aspecto de sus representaciones cognitivas previas sobre la docencia virtual. El cambio en el conocimiento se visualiza comparando lo que el docente conocía antes y lo que el profesor conoce después de haber seguido una actividad formativa o de mejora docente. El segundo tipo de actividades de desarrollo profesional se refiere a lo que el docente realmente realiza en sus aulas virtuales y, por ello, se focaliza en favorecer el cambio de sus prácticas de enseñanza. Por consiguiente, la medida del cambio se constatará comparando lo que el docente hacía antes en su docencia y lo que hace después de haber seguido una actividad formativa o de mejora docente.

Ambos tipos de finalidades no deben verse como polos opuestos o contrarios. Más bien se trata de qué tipos de cambios se pretenden conseguir; por lo tanto, ambas finalidades pueden formar parte de cualquier actividad formativa dentro de un programa más amplio de desarrollo docente.

Tipos de metodologías formativas

Según Badia y Monereo (2004), se dan dos enfoques psicológicos de formación docente que podrían ser considerados como dos polos de un posible contínuum de propuestas formativas: el enfoque preconstructivo y el enfoque coconstructivo

De forma muy resumida, en el enfoque preconstructivo el punto de partida de la formación es el conocimiento preseleccionado por el formador o asesor, habitualmente originado en el ámbito académico, y tiene como objetivo transferirlo a los profesores en formación. Para ello, se debe favorecer el acceso de los docentes en formación a los contenidos preseleccionados, promover actividades para que los participantes construyan conocimiento o usen ese conocimiento para transformar su práctica docente y controlar que los nuevos conocimientos construidos o las nuevas prácticas docentes se ajusten al significado original de los contenidos preestruidos.

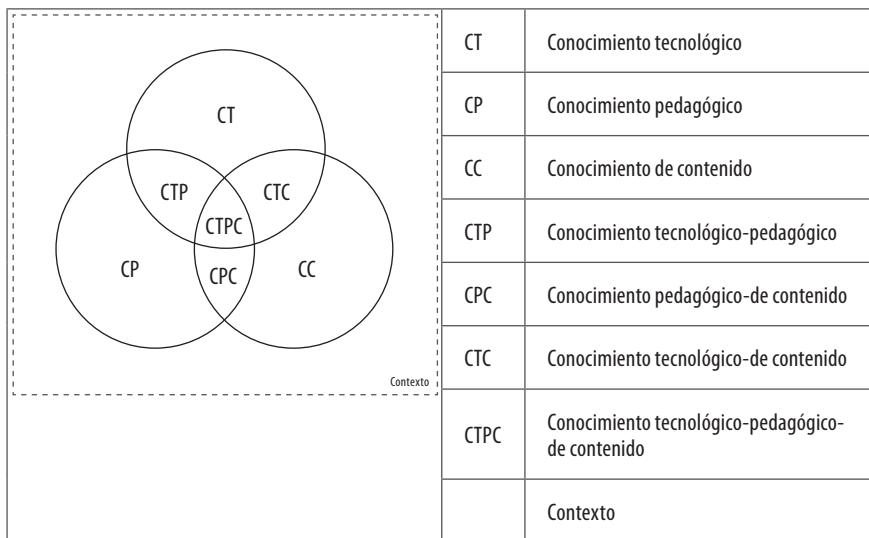
En cambio, el enfoque coconstructivo parte de una situación problemática detectada en la práctica docente de los profesores, contextualmente situada, y estimula la aparición de nuevo conocimiento que pueda ser de utilidad para resolver el problema. Dicho conocimiento puede tener orígenes diversos (académico o de naturaleza experiencial), y habitualmente es muy valorado que interconecte ambos tipos de fuentes, la académica y la aplicada, especialmente cuando existan otros contextos educativos que hayan aplicado y aportado soluciones apropiadas al problema identificado. El papel del asesor o formador es proporcionar guías que faciliten al profesor en formación el desarrollo del proceso típico de reflexión y acción docente: análisis del problema, búsqueda de posibles soluciones, identificación de la mejor solución, diseño y planificación de la nueva propuesta formativa, implementación de dicha propuesta y evaluación de la implementación.

Tipos de contenidos

Diferentes aportaciones relacionadas con el conocimiento docente del profesor que desarrolla su docencia mediante tecnologías han distinguido entre tres tipos de conocimientos (Mishra y Koehler, 2006). La siguiente figura muestra los tres tipos y los interrelaciona, haciendo emerger de la intersección cuatro nuevos ámbitos de conocimiento de gran interés para el desarrollo profesional del docente virtual.

El conocimiento tecnológico contiene saberes sobre las tecnologías educativas comunes (referidos a los objetos típicos en el aula: libros, pizarras, etc.) y también sobre las tecnologías de la información y la comunicación, relacionadas habitualmente con ordenadores conectados a Internet. El conocimiento pedagógico hace referencia a metodologías de enseñanza, procesos de aprendizaje y prácticas de evaluación, e implica el conocimiento de aspectos como la gestión de la clase, el diseño, implementación y evaluación de cursos, los métodos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, entre otros muchos. El conocimiento de contenido hace referencia a la materia que debe ser aprendida y enseñada, e incluye el conocimiento sobre hechos, conceptos, modelos, teorías, procedimientos o valores, entre otros aspectos, de una disciplina de conocimiento que ha sido transformada a área curricular.

Figura 26. Representación gráfica del TPACK. Extraído de Archambault y Barnett (2010)



Las posibles interrelaciones entre los tres tipos de conocimientos generan cuatro posibles nuevas clase de conocimiento, cada uno de ellos con características propias. No podemos detenernos aquí en detallar cada tipo de conocimiento (para una explicación más extensa, ver Archambault y Barnett, 2010). Lo que sí queremos constatar es la más que probable relación que puede establecerse entre el predominio en cada profesor de un tipo de conocimiento y sus concepciones y prácticas de enseñanza virtual (Badia, García y Meneses, en prensa).

Impacto en la identidad del docente virtual

Cualquier programa de desarrollo de la identidad docente virtual puede influir en tres tipos de componentes de la identidad docente, que son los roles docentes, las estrategias y procedimientos de enseñanza en línea, y los afectos y sentimientos relativos a la docencia virtual (Álvarez y Badia, 2011). Cada uno de estos componentes puede estar formado por varias categorías, que posibilitan la caracterización de diversas formas de actuación docente. Las tablas 12, 13 y 14 presentan una propuesta de categorización para cada componente.

Varios autores han propuesto categorías de roles docentes en la educación virtual universitaria que forman parte de la identidad docente

Tabla 12. Posibles roles de un docente virtual

Roles	Tareas docentes
Diseño instruccional	Relacionadas con la planificación educativa, antes del inicio de un curso.
Gestión de la actividad de aprendizaje	Referidas a la organización de las tareas de aprendizaje.
Gestión de la interacción social	Orientadas a la promoción de una relación social adecuada entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes.
Gestión de la tecnología	Enfocadas al uso educativo de las tecnologías, especialmente relacionadas con el campus virtual.
Evaluación de los aprendizajes	Dirigidas a comprobar el grado de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 13. Concepciones, estrategias y procedimientos de la enseñanza virtual

Aspectos	Estrategias y procedimientos de enseñanza en línea		
Definición	Aprendizaje y evaluación individual mediante el acceso a materiales de aprendizaje.	Aprendizaje basado en la comunicación.	Aprendizaje en red.
Profesor	Proporciona y facilita el acceso a la información.	Crea espacios para facilitar la interacción educativa.	Crea espacios para facilitar y orientar el proceso de construcción de conocimiento.
Estudiantes	Estudio individual de los materiales.	Participación en discusiones entre iguales.	Comparten y construyen conocimiento.
Contenido	Proporcionado por el docente.	Proporcionado por el docente pero puede ser ampliado por los estudiantes.	Aportado por los estudiantes.
Conocimiento	Poseído por el profesor.	Enmarcado por el profesor.	Construido por los estudiantes.

Tabla 14. Posibles emociones relacionadas con la docencia virtual

Valoraciones emocionales negativas	Valoraciones emocionales positivas
<i>Ansioso.</i> Sentir inquietud, preocupación (p. ej.: por el manejo inseguro de la tecnología, que le puede llevar a cometer errores).	<i>Apropiado.</i> Adecuado para la comodidad personal (p. ej.: ante las ventajas de la comunicación asincrónica para el desarrollo de la actividad docente).
<i>Aprensivo.</i> Ver el futuro con ansiedad (p. ej.: por falta de competencia tecnológica en el manejo de los entornos tecnológicos de aprendizaje).	<i>Seguro.</i> Sentir que el funcionamiento del sistema está garantizado (p. ej.: cuando se ha recibido ayuda tecnológica).
<i>Culpable.</i> Creerse merecedor de una sanción (p. ej.: por la poca implicación que supone el rol desarrollado como instructor virtual).	<i>Liberado.</i> Sentirse eximido de actitudes tradicionales (p. ej.: cuando se aplican ideas nuevas).
<i>Impotente.</i> Incapacidad para actuar o reaccionar (p. ej.: por falta de control sobre la actividad de los estudiantes).	<i>Orgullosa.</i> Satisfecho por el logro (p. ej.: cuando se reciben valoraciones positivas de los estudiantes por la forma de impartir docencia).
<i>Frustrado.</i> Sentir desánimo (p. ej.: por la falta de comunicación inmediata, cara a cara).	

virtual. Álvarez, Guasch y Espasa (2009), y Baran, Correia y Thompson (2011) han realizado aportaciones que nos permiten identificar la existencia de cinco tipos de roles docentes virtuales. La tabla 12 los resume.

González (2009) ha propuesto tres tipos de estrategias o procedimientos de enseñanza virtual, según sean las concepciones sobre enseñar y aprender que fundamentan su desarrollo. La tabla 13 resume su aportación.

Existen aún pocas aportaciones que nos permitan dibujar un panorama completo y contrastado de las experiencias emocionales propias de la docencia virtual. A modo de ejemplo, presentamos en la tabla 14 las valoraciones emocionales más relevantes que han contemplado en su estudio Regan, Evmenova, Baker, Jerome, Spencer, Lawson y Werner (2012).

En síntesis, la identidad docente virtual que aquí caracterizamos se plasma en la interrelación entre los contenidos de las tres tablas anteriores: Un profesor virtual que puede desarrollar diversas tareas docentes (tabla 12: roles docentes), que puede hacerlo mediante estrategias y procedimientos de enseñanza anclados en concepciones y enfoques docentes diferentes (tabla 13: concepciones, estrategias y procedimientos), y que ejerce su docencia sintiendo emociones y sentimientos diversos (tabla 14: emociones relacionadas con la docencia virtual).

Seguidamente profundizamos en una forma específica de promover el desarrollo profesional, que, como ya hemos comentado anteriormente, se trata de la caracterización de un curso de formación virtual prototípico que usa como eje central de la actividad formativa la reflexión de los profesores sobre incidentes críticos que han ocurrido en su actividad docente.

La formación de los profesores basada en la reflexión sobre incidentes críticos (IC)

Aunque existen múltiples formas de promover el desarrollo de la identidad docente del profesor universitario (Monereo, 2010a), existen escasas propuestas dirigidas al docente virtual. Seguidamente presentaremos una experiencia de formación de docentes virtuales que resulta novedosa porque está basada en la reflexión sobre algunos incidentes críticos docentes que los propios profesores han experimentados en sus aulas virtuales.

Según Monereo (2010b, pág. 159), un incidente crítico docente «es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su

identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente».

La vivencia de un incidente crítico por parte de un docente en un aula virtual puede poseer algunas particularidades propias, que afectan a tres dimensiones complementarias: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión comunicativa.

En primer lugar, la dimensión cognitiva se refiere al modo en que el incidente es interpretado, comprendido y abordado por el docente. El hecho de que en los entornos de enseñanza y aprendizaje virtual la comunicación sea por escrito facilita mucho el acceso repetido a la información del incidente, lo cual permite «explicitar y objetivar mejor la información» del IC, y de este modo poder reflexionar de forma más pausada sobre lo ocurrido. Este aspecto es especialmente relevante en relación a la reflexión que debe hacerse sobre «qué es lo que realmente han ido diciendo los protagonistas a lo largo del desarrollo de un IC».

En segundo lugar, la dimensión afectiva tiene que ver con las emociones y sentimientos asociados al IC. El hecho de que un docente desarrolle la docencia virtual de forma geográficamente aislada, lejos de la universidad, «sin contacto presencial» con otros colegas o, incluso en ocasiones, sin un nexo muy fuerte con la comunidad de docentes de una universidad, podría llegar a incrementar los sentimientos negativos del profesor cuando ocurre un IC o a dificultar la posibilidad de recibir apoyo emocional para afrontar un IC.

Por último, la dimensión comunicativa de un IC está relacionada con las formas de intercambio comunicativo que caracterizan el propio IC. Por ejemplo, el hecho de que a menudo se utilice la comunicación asincrónica ocasiona que los participantes tengan mucho control sobre los ritmos temporales de la interacción. Ello puede tener múltiples consecuencias para el proceso de resolución de un IC, como por ejemplo, que haya mensajes sin respuesta, que se interrumpa la comunicación en un momento dado o que se retarde mucho la resolución del IC.

Si utilizamos el contenido del incidente crítico como criterio clasificador, podríamos identificar varios tipos de IC en la docencia virtual. La tabla 15 resume aquellos que pueden considerarse más significativos.

Tabla 15. Ejemplos relevantes de tipos de incidentes críticos en la docencia universitaria virtual

Dimensión didáctica	Temática	Descripción
Planificación de un curso.	IC entre docentes en la planificación de un curso.	Un docente experimentó un IC porque tuvo que realizar un trabajo extra que otro docente no realizó.
Desarrollo de un curso.	IC dentro del aula virtual relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.	IC provocado porque un estudiante adopta el rol de experto en la temática, sin serlo.
		IC derivado de la falta de acuerdo en los criterios de formación de grupos de trabajo entre los estudiantes.
	IC con una prueba de evaluación continua.	IC vivido por un docente que experimentó una nula participación de los estudiantes en una actividad colaborativa de aprendizaje virtual.
		IC asociado a la percepción de los estudiantes de una exigencia excesiva en la dedicación a una asignatura.
IC relacionada con los materiales didácticos.	IC sobre plagios.	IC relativo a la extensión de una actividad de aprendizaje.
		IC provocado porque los estudiantes exigían poder presentar trabajos más allá de la fecha permitida.
		IC ocasionado porque un estudiante critica la revisión del profesor de un trabajo.
IC sobre plagios.	IC sobre plagios.	IC ocasionado porque varios estudiantes están en desacuerdo con la calificación de un trabajo o un examen.
		IC causado por la imposibilidad de los estudiantes de acceder a tiempo a un material didáctico necesario para la realización de un trabajo.
		IC producido por la no aceptación por parte de los estudiantes del hecho de haber plagiado sus trabajos en base a trabajos anteriores.
		IC producido por incluir en los trabajos extensiones de texto excesivas copiadas literalmente de textos de Internet.

Los IC anteriores, como otros muchos posibles, son habitualmente vividos por los docentes como experiencias negativas que deben ser resueltas y, de algún modo, superadas. Reflexionar sobre los IC, de manera estructurada y sistemática, puede ser un muy buen modo de promover el desarrollo de la identidad profesional docente.

Para llevarlo a cabo, los profesores pueden seguir un conjunto de fases de un proceso reflexivo genérico. Tomando parcialmente como punto de partida las aportaciones de Shön (1992) y Copeland, Birmingham, de la Cruz y Lewin (1993), un proceso prototípico de reflexión sobre incidentes críticos dirigido a transformar la identidad docente de un profesor virtual debería seguir tres fases, que podrían concretarse de modos diversos y mediante instrumentos reflexivos muy diferentes (ver tabla 16).

Tabla 16. Fases y características del proceso reflexivo sobre incidentes críticos en la docencia virtual

Fases	Descripción
Primera	<i>La identidad docente virtual:</i> definición, conceptos relacionados, componentes y caracterización
Segunda	<i>Concepto de incidente crítico:</i> definición, reconocimiento y caracterización
Tercera	<i>Proceso de análisis de incidentes críticos:</i> <ul style="list-style-type: none">– Interpretación del incidente crítico de la docencia virtual, generación y valoración de posibles actuaciones docentes alternativas– Selección de la actuación docente más óptima– Comprobación de la solución adoptada– Efectividad de los cambios en la identidad docente virtual– Cambios en el resto de la práctica docente– Cambios en los participantes– Valoración del cambio producido en la identidad docente virtual– Valoración de proceso reflexivo seguido

A continuación describimos de qué modo se podría llevar a cabo una formación prototípica basada en la reflexión sobre IC por parte de docentes virtuales y al mismo tiempo desarrollada mediante un entorno de formación virtual.

Diseño de la propuesta formativa

La actividad de desarrollo profesional que se plantea consiste esencialmente en la creación de un curso prototípico de formación donde los participantes son docentes universitarios virtuales que a través de su participación, implicación y colaboración con otros profesores construyen colectivamente conocimiento que les permite una formación permanente. Para ello tomaremos a modo de ejemplo un curso formativo diseñado para promover el desarrollo profesional de los docentes virtuales universitarios basado en la reflexión sobre incidentes críticos acaecidos en entornos virtuales de formación.

El diseño del curso parte del supuesto inicial de que los procesos de aprendizaje y formación deben remitir a situaciones, actividades y tareas auténticas relevantes para los participantes. Son tareas auténticas en el sentido de que constituyen situaciones y problemáticas reales y relevantes vividas por el docente universitario virtual. Algunos ejemplos de objetivos de formación que podría plantearse serían:

1. Conocer la identidad docente virtual del propio profesor.
2. Identificar los incidentes críticos que más frecuentemente preocupan y desestabilizan al profesorado participante en la formación.
3. Analizar de forma consciente estos incidentes críticos, cuestionando los roles, las concepciones, las estrategias de afrontamiento y los sentimientos que están involucrados.
4. Dotar al profesorado participante de recursos cognitivos, estratégicos y emocionales para gestionar los incidentes críticos más habituales.

Para la consecución de los objetivos formativos anteriores, el curso podría dotarse de materiales didácticos referidos a las siguientes temáticas:

1. Identidad docente virtual: qué es; por qué es relevante conocer mi identidad docente; cuáles son mis concepciones, emociones y estrategias en relación a mi docencia; qué relación hay entre mi identidad y los incidentes críticos que puedo encontrarme en el aula.
2. Incidentes críticos: qué son; cómo puedo identificarlos; cómo se han de gestionar estratégicamente; cómo puedo prevenirlos; cómo influye mi identidad docente en su aparición; cómo influye mi identidad docente en su resolución.
3. Estrategias de resolución de incidentes críticos: qué son; con qué recursos cognitivos, estratégicos y emocionales cuento para enfrentarme a incidentes críticos; cómo puedo optimizar mis estrategias de resolución o prevención de incidentes críticos.

La consecución de estas finalidades mediante el fomento del desarrollo de la identidad docente virtual puede ser implementada utilizando múltiples metodologías formativas. Todas ellas deberían incrementar la competencias docentes en relación con la consciencia metacognitiva de qué tipo de identidad virtual despliega habitualmente el profesor en su docencia virtual, con el reconocimiento y la interpretación de los incidentes críticos que habitualmente le ocurren, y con las estrategias de regulación de las emociones y el afrontamiento de dichos incidentes críticos. En la tabla 17 resumimos algunos ejemplos de actividades formativas que, usando los contenidos formativos indicados, podrían ser útiles para la consecución de estos objetivos.

Tabla 17. Finalidades formativas en un curso de formación sobre IC

Finalidad formativa	Espacio del aula virtual	Actividades formativas
Conocer la propia identidad docente virtual.	Tablón del formador. Cuestionario online. Foro.	Revisar los materiales formativos. Obtener resultados sobre las identidades docentes virtuales de los participantes. Compartir los resultados globales. Elaborar un primer perfil de la identidad docente de los profesores.
Conocer la metodología de análisis de los incidentes críticos.	Foro.	Conocer la pauta PANIC (*) aplicada a la docencia universitaria virtual. Analizar un caso de incidente crítico y su resolución aplicando la pauta PANIC.
Reflexionar sobre los IC propios.	Foro.	Elaborar un informe sobre un IC propio utilizando las indicaciones de la pauta PANIC. Compartirlo con los compañeros. Discutir sobre posibles formas de encarar su resolución.
Reflexionar sobre el impacto de los IC en la identidad virtual.	Foro/informe individual.	Razonar sobre posibles cambios en la propia identidad docente virtual que haya podido ocasionar el hecho de haber experimentado uno o varios IC sobre una temática. Compartir la reflexión con los compañeros.

(*) Ver capítulo 4 de esta obra.

Creemos que pueden identificarse tres tipos de actividades formativas que pueden ajustarse bien a la consecución de estas finalidades. Reciben el nombre de «Conversación dirigida», «Aplicación de la pauta PANIC» y «Discusión estructurada sobre un IC».

Conversación dirigida

Desde el punto de vista del diseño formativo, la conversación dirigida es un tipo de actividad formativa virtual que consiste en orientar, por parte del formador, la interacción educativa de los participantes para que, entre todos los miembros de un grupo (entre seis y ocho participantes, por ejemplo) vayan aportando progresivamente información relevante para la caracterización de la noción de «identidad del profesor virtual». Los tres aspectos clave de esta actividad formativa son la selección adecuada de una característica relevante del concepto sobre el que se está «reconstruyendo el significado» de manera conjunta, la descripción breve y conceptualmente precisa de esta característica y el ajuste de la información que se proporciona a la información previamente provista

por el resto de miembros del grupo. Este ciclo de actividad individual de estudio y participación en la conversación dirigida (lectura de los documentos didácticos, escritura de un texto conceptual, envío de un mensaje al apartado correspondiente del «foro virtual») debe repetirse varias veces. La clave del éxito de esta actividad radica en que, entre todos los participantes, se llegue a mencionar todas las características relevantes de la noción, que las características estén bien descritas, que no existan repeticiones de contenido, y que se aporte información suficiente sobre la interrelación entre dichas características.

Aplicación de la pauta PANIC-Virtual

Cuando los participantes hayan construido suficiente conocimiento sobre la noción de identidad del profesor virtual, se podría proponer que construyan también conocimiento sobre la noción de «incidente crítico en el aula virtual». Para ello, en esta segunda actividad formativa se podría proponer que los participantes apliquen la pauta PANIC anteriormente mencionada (y ejemplificada en el último apartado de este capítulo) a un conjunto de IC típicos, elaborados previamente por el formador. Para ello, la secuencia formativa podría seguir las siguientes fases:

1. Envío por parte del formador de uno o varios IC prototípicos de las aulas virtuales.
2. Lectura del/los IC por parte de los participantes.
3. Constitución de pequeños grupos de reflexión entre todos los participantes. Cada grupo debería estar constituido por entre cuatro y seis miembros.
4. Cada miembro del grupo realiza varias contribuciones basadas en la reflexión sobre la docencia virtual, y dirigidas a proponer posibles vías de resolución del IC docente.

Discusión estructurada sobre un IC propio

Por último, se podría proponer que los participantes reflexionen sobre un IC propio, utilizando como estrategia formativa la discusión virtual estructurada aplicada a los procesos de reflexión sobre los IC virtuales.

Para conseguir este objetivo se propone tener en cuenta las siguientes fases formativas:

1. Cada participante elabora un documento que caracterice un IC real de la propia docencia virtual utilizando la pauta PANIC. Una vez se haya elaborado este documento, se enviará al formador.
2. El formador revisará cada uno de los documentos enviados por los participantes, y retornará el documento a cada uno de ellos con anotaciones individuales. Este *feedback* formativo se dirigirá a la mejora en la descripción inicial del IC realizado por los participantes, buscando que sea una descripción clara, completa y precisa del IC.
3. Los docentes participantes elaborarán una segunda versión del documento de IC teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el formador.
4. Se constituirán grupos de trabajo, de 4 miembros cada uno, y se diseñarán cuatro ciclos de discusión estructurada.
5. Cada uno de los cuatro ciclos de discusión estructurada consistirá en las siguientes subfases:
 - a) Un primer participante envía un documento caracterizando un IC propio, y lo presenta al resto del grupo, añadiendo aquellos aspectos del contexto educativo (titulación académica, finalidad y contenidos de la asignatura, tipo de actividad de enseñanza y aprendizaje, tipo de estudiantes, etc.).
 - b) El resto de los miembros del grupo realizará aportaciones sobre el documento de IC elaborado por el docente virtual. La tabla 18 resume algunos tipos de estructuras de interacción formativa entre los participantes que deberían ser potenciadas por parte del formador.
 - c) El autor del documento de IC entra a valorar las aportaciones de los compañeros.
6. Finalmente, esta actividad podría finalizar con una reflexión general del formador sobre algunos aspectos de los ciclos de discusión estructurada, como por ejemplo el grado de reflexión conjunta que se ha alcanzado, los posibles aspectos positivos del proceso seguido, o también los aspectos susceptibles de ser optimizados en reflexiones que los docentes participantes puedan hacer respecto a IC que ocurran en un futuro.

Tabla 18. Posibles contribuciones en una discusión estructurada aplicada a la reflexión sobre un IC

Denominación	Objetivo	Explicación	Formas de hacerlo
Identificación	Aumentar o precisar el conocimiento disponible sobre el IC.	Tratar algún aspecto del IC, relacionándolo con algún contenido teórico del curso, con la experiencia propia como profesor, o con alguna idea personal.	Aportar comentarios sobre algún aspecto, preguntar al autor sobre alguna cuestión del contenido del IC, o pedir al participante que amplíe o matice información.
Análisis	Comprender mejor el IC aportando puntos de vista complementarios.	Elegir un aspecto del IC y explicar qué atributos posee desde el punto de vista de un concepto del curso: roles, concepciones o sentimientos de la enseñanza virtual.	Aportar puntos de vista complementarios, más sistemáticos y completos sobre algún aspecto del contenido del IC.
Evaluación crítica	Opinar sobre algún aspecto del IC.	Poner en cuestión, valorar positiva o negativamente algún aspecto o contenido del IC.	Criticar de forma constructiva, añadir comentarios positivos o negativos sobre el IC.
Resolución del IC	Proponer vías alternativas para resolver mejor el IC.	Propone posibles cursos de acción alternativos, tomando como base perspectivas personales, conceptos relevantes o la propia experiencia profesional.	Proponer otras formas de actuación mejores, y justificarlo.

Consideramos que, desde el punto de vista del diseño tecnológico, se pueden utilizar varios entornos virtuales de formación; cada uno compuesto de herramientas tecnológicas propias. En cualquier caso, para el desarrollo de una formación virtual de las características que proponemos necesitaríamos un entorno formativo que debería contener, como mínimo, las siguientes funciones formativas (tabla 19).

Finalmente, queremos añadir que, desde un punto de vista de la planificación del curso de formación, se debería tener en cuenta que el grado de desarrollo profesional del profesor podría valorarse analizando algunos aspectos de la calidad de las contribuciones de los docentes participantes en las actividades formativas. Las tres dimensiones evaluativas más relevantes son, desde nuestro punto de vista, el grado de reflexión docente alcanzado por los docentes, la amplitud y precisión en que usan los significados de los contenidos en el curso de formación, tanto en la participación en las actividades de interacción formativa como en la elaboración de los documentos individuales, y el nivel de cambio alcanzado en la identidad docente virtual.

Tabla 19. Herramientas tecnológicas necesarias para el desarrollo del curso formativo

Función formativa	Finalidad y descripción
Planificación formativa	Introducción y justificación de la formación: objetivos, contenidos, metodología, actividades formativas, sistema de evaluación.
Información sobre los participantes	Presentación de la información básica sobre los participantes: nombre completo, su rol dentro la formación, una fotografía y perfil (breve currículum), enlaces que faciliten la comunicación (correo electrónico, llamada a conversación instantánea, etc.).
Calendario	Gestión del tiempo: fases de la formación, los tiempos de inicio y final de una actividad formativa, o las fechas clave de entrega de documentos.
Información del formador	Envío de mensajes del formador: espacio destinado para que el formador vaya presentando la información sobre las actividades formativas.
Espacio de interacción social entre los participantes	Intercambio social: espacio destinado a la interacción entre los participantes, usado especialmente para manifestar sus dudas, compartir recursos o eventos, programar encuentros en otros espacios, comunicar novedades, etc. Espacio de utilidad para fomentar la cohesión grupal.
Espacio de interacción formativa entre los participantes	Intercambio educativo: espacio usado para conseguir objetivos específicos de formación. Permite crear estructuras organizativas por carpetas temáticas mediante la comunicación síncrona o asíncrona entre los participantes.
Espacios de construcción compartida de documentos	Espacios virtuales que posibilitan que varios participantes construyan un documento de forma colaborativa. Algunos ejemplos de ello pueden ser, entre otros, los blocs o el uso de wikis para la construcción colaborativa de una página web.
Área de ficheros de material didáctico	Espacio donde se encuentra el material didáctico para la formación, así como también puede disponer de recursos complementarios de diversa naturaleza.
Espacios de trabajo grupal virtual	Recursos que favorecen la comunicación, el intercambio informativo, o la elaboración de documentos en equipo, entre otros recursos para grupos de trabajo.
Comunicación individual	Recurso para intercambiar mensajes personales entre un participante (o entre un grupo reducido) y el formador, o entre los miembros del grupo-clase.
Entrega de actividades	Espacio destinado al envío al formador de documentos elaborados por los participantes.

Seguidamente añadimos algunas consideraciones y reflexiones referidas al proceso de implementación de un curso de formación de estas características.

Desarrollo de la propuesta formativa

Partiendo del diseño formativo expuesto en el apartado precedente, seguidamente reflexionaremos sobre diferentes aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo del curso en cuanto al rol del formador en las tres

actividades formativas planteadas. Si consideramos que el principal rol del formador consiste en ser un facilitador del proceso de desarrollo de la identidad del docente virtual, podemos diferenciar tres tipos de tareas desplegadas durante el curso de formación, relacionadas con el contenido, la comunicación y la evaluación.

Las tareas relacionadas con el contenido se refieren a la intermediación que hace el formador entre los participantes, los contenidos y los objetivos propuestos en el curso. El formador debe responsabilizarse del proceso de comprensión de los contenidos por parte de los participantes. Algunas tareas típicas son guiar el aprendizaje de los contenidos mediante guías de estudio, anticipar problemas de aprendizaje generados por la lectura de los materiales didácticos, promover el uso de los conceptos, ideas y modelos conceptuales durante el proceso formativo, y proporcionar *feedback* formativo en aquellos momentos que identifique errores de comprensión.

Las actividades formativas planteadas en el curso otorgan mucha responsabilidad a la participación de los profesores que se están formando, puesto que el foco de las actividades se sitúa en la interacción social y educativa entre ellos. Tanto en la conversación dirigida como en el análisis de los casos mediante la aplicación de la pauta PANIC son los participantes quienes tienen la iniciativa en muchos momentos del proceso de construcción de conocimiento. Por ello, la supervisión del proceso por parte del formador deviene fundamental para garantizar la calidad de las intervenciones de los participantes, asegurando que apliquen adecuadamente los contenidos teóricos en las actividades formativas prácticas.

Con este propósito, el formador puede utilizar diferentes estrategias de enseñanza, tales como enviar mensajes recordando que debe incorporarse el contenido teórico en las reflexiones, ofrecer consignas claras sobre el tipo de interacción educativa esperada, o también explicitar dicha necesidad en los criterios de evaluación. De esta manera, se asegura que el contenido teórico sigue siendo el referente al partir del cual construir el conocimiento mediante el aprendizaje dialógico.

Las tareas relacionadas con la comunicación se dirigen a la dinamización social y al mantenimiento constante de un nivel alto de comunicación asincrónica en el aula virtual. Considerando que las tareas propuestas tienen una fase de actividad colaborativa que requiere elevados niveles de interacción educativa, resulta fundamental la organización apropiada de los grupos y el uso correcto de los espacios de interacción social.

La motivación de los participantes también puede ser provocada por el propio planteamiento de las actividades formativas que, como se ha planteado en el curso de formación, implica explicitar ante el resto de los participantes la propia experiencia docente relacionando la actividad docente virtual realizada con sus conocimientos profesionales. De este modo, el grado de relevancia de las actividades formativas puede ser muy alto si se llega a promover la conexión directa entre los contenidos del curso de formación y a conseguir niveles altos de reflexión sobre la propia práctica.

Al final de la formación, las tareas relacionadas con la evaluación tienen como objetivo disponer de suficientes indicadores para poder evaluar el marco formativo y analizar los efectos de la formación virtual en la identidad docente virtual de los participantes. Durante la formación, la función autorreguladora de la evaluación (ver al respecto el capítulo 7 de esta obra) también entra en juego, puesto que permite a los docentes participantes representarse los objetivos que deben alcanzar, así como las acciones que deben llevar a cabo para conseguir estos logros. Para todo ello es necesario que el formador concrete los criterios de evaluación, tanto en relación con la participación social esperada, como con el trabajo individual, y posteriormente los comparta con los participantes al inicio de la actividad formativa.

Si profundizamos en el desarrollo de las actividades formativas planteadas podemos identificar diferentes aspectos que, desde nuestro punto de vista, pueden aportar información muy valiosa a tener en cuenta por el formador, tanto referida a su propia actuación como a la de los participantes. Seguidamente comentamos algunos aspectos para reflexionar sobre cada una de las actividades propuestas.

La primera actividad formativa, que hemos denominado «Conversación dirigida», tiene como objetivo la construcción de conocimiento sobre la identidad virtual a través de la participación en una actividad de interacción educativa. El contenido teórico necesario para desarrollar esta actividad precisa que el formador facilite a los participantes una guía de lectura, y de este modo se puede anticipar a las dificultades de comprensión que puede generar la lectura individual de los contenidos. Asimismo, en el momento de la actividad de participación social, el formador debe ser muy claro en sus consignas, estableciendo el número de intervenciones mínimas para cada participante y explicitando las características que deben cumplir las contribuciones (en forma de mensajes de correo electrónico).

La principal dificultad que puede presentarse en esta actividad formativa reside en la comprensión de los conceptos teóricos, y ello puede provocar dos situaciones de cierto riesgo. En primer lugar, puede producirse el hecho de que los participantes se centren más en algunos de los componentes estructurales de la identidad del profesor virtual en detrimento de otros. Por ejemplo, según nuestra experiencia previa, sabemos que el componente que suele generar una mayor dificultad de comprensión por parte de los docentes participantes en el curso es la noción de concepciones docentes sobre la enseñanza virtual.

Una manera de anticiparse a este problema consistiría en insistir más sobre este componente de la identidad en los comentarios previos que realiza el docente en relación al contenido del curso. El segundo aspecto está relacionado con la construcción conjunta de conocimiento. Las intervenciones de los participantes en el foro no deben ser presentadas como una mera acumulación de las características de la identidad virtual del profesor. Más bien, los participantes deben interrelacionar dichas características para obtener una visión integrada de todos los componentes, que les permitan reconocer la propia identidad docente virtual.

La segunda actividad formativa, denominada «Aplicación de la pauta PANIC», tiene como eje central la construcción de conocimiento sobre los incidentes críticos en la docencia virtual. Los participantes deben analizar, en el marco de un grupo de trabajo, un incidente crítico prototípico de la docencia virtual aportado por el formador, utilizando la pauta PANIC, adaptada para la enseñanza virtual en base a la aportación de Monereo (2010b). En la primera fase puede resultar aconsejable que el formador organice el espacio virtual de interacción formativa entre los participantes, de modo que cada IC tenga su propio espacio de análisis. Y en la segunda fase puede resultar apropiado que ofrezca orientaciones sobre el número y el tipo de intervenciones que los participantes deben realizar.

El problema principal de esta actividad reside en la aplicación de los contenidos teóricos al análisis de los diferentes incidentes críticos propuestos por el formador. Pueden generarse dudas y problemas para identificar tanto el tipo de incidente crítico como el tipo de respuesta que se da en los diferentes casos. Dado que esta actividad requiere poner en común las argumentaciones que justifican por qué los participantes se inclinan por una u otra decisión, el formador debe velar por la presencia sostenida de la reflexión sobre la docencia virtual, y

también debe considerar cuándo intervenir para redirigir la conversación, en el caso que la línea argumentativa seguida por los participantes derive en confusiones conceptuales.

La tercera actividad formativa, que hemos denominado «Discusión estructurada sobre un IC», requiere la organización de los espacios comunicativos de los grupos teniendo en cuenta los periodos temporales más apropiados para que pueda desarrollarse adecuadamente cada uno de los ciclos de análisis de los incidentes críticos. Tal como hemos mencionado en el apartado precedente, el formador muestra cuatro posibles estructuras de interacción formativa que se corresponden con diferentes habilidades cognitivas (identificar, analizar, evaluar críticamente y resolver el incidente crítico).

En esta fase formativa, que como hemos comentado se corresponde con la discusión estructurada, pueden presentarse algunas dificultades relacionadas con el grado de reflexión conjunta alcanzada por el grupo. La provisión por parte del formador de los modelos de estructuras de interacción no garantiza *per se* que el grupo alcance un nivel elevado. Por ejemplo, puede darse el caso de que predomine una mayoría de intervenciones dirigidas a evaluar críticamente el incidente crítico, pero si entre estas no se establecen relaciones conceptuales no podemos considerar que se haya producido una reflexión conjunta en profundidad.

Otra dificultad que puede aparecer en esta fase es el solapamiento de ciclos. En este sentido, el formador debe prever el tiempo suficiente para el análisis de cada incidente crítico, de manera que los participantes puedan focalizarse en un único incidente crítico y evitar así la participación simultánea en dos o más discusiones, aspecto que desde nuestro punto de vista puede derivar en una mayor dispersión, que dificulta el proceso de reflexión conjunta. En este sentido, consideramos necesario que el formador ajuste el tiempo a las necesidades del análisis y, una vez concluya el ciclo, cierre explícitamente y dé por terminado el tiempo de cada una de las discusiones.

Reflexiones finales de la propuesta formativa

La implementación de la propuesta formativa requiere considerar tanto aspectos del diseño tecnológico como del diseño instruccional. Además de estos aspectos tratados en el apartado precedente, hay que añadir otras variables relacionadas con los participantes que deberán ser con-

sideradas. Variables como la experiencia como profesores virtuales, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo o las disciplinas a las que pertenecen influirán sobre el proceso de desarrollo de una propuesta formativa que contemple los fundamentos tecnológicos e instruccionales mencionados. No olvidemos tampoco la relevancia de las expectativas bajo las cuales el docente participante se predispone a afrontar la acción formativa y el papel clave de la motivación en una actividad formativa que requiere un mayor grado de conectividad conforme avanza.

La calidad de las contribuciones y el grado de reflexión alcanzado en las actividades formativas influirán en una mayor consciencia por parte de los participantes del tipo de identidad virtual que el profesor despliega habitualmente en su docencia virtual, en el reconocimiento y la interpretación de los incidentes críticos que habitualmente le ocurren, y en las estrategias de regulación de las emociones y el afrontamiento de dichos incidentes críticos.

Otro de los resultados relevantes es que la participación en la actividad formativa suele ocasionar una mayor aceptación por parte de los participantes de los incidentes críticos futuros que se produzcan en la docencia virtual. Los docentes pueden llegar a percibir los IC como una nueva oportunidad de aprendizaje. Además, consideran que, después de la formación, están mejor preparados tanto para evitarlos, tomando medidas en la planificación de sus cursos, como para afrontarlos en caso de que se produzcan.

A pesar de todos estos aspectos positivos, consideramos que continua siendo un reto que los docentes virtuales asuman que el fin último de la formación debería ser el desarrollo profesional docente. Desde la perspectiva adoptada, esto se traduciría en el cambio en la identidad virtual del docente, en relación con los roles docentes, las estrategias y procedimientos para enseñar, y los sentimientos relativos a la docencia.

En resumen, creemos que la formación virtual basada en la reflexión sobre IC relativos a la docencia virtual puede ser un excelente medio para fomentar el desarrollo profesional docente, y con ello influir en la identidad docente virtual de los profesores universitarios. Sin embargo, ello no excluye otras posibles formas de promoverlo, tanto si se organizan como cursos de formación como si forman parte de procesos de mejora de la docencia virtual. No debe subestimarse la influencia que puede ejercer una universidad virtual en el hecho, por ejemplo, de asignar a los profesores unos roles docentes frente a otros, o de promover unas formas de enseñar y aprender antes que otras.

Conclusiones

En la introducción al capítulo comentábamos que queríamos abordar la temática del desarrollo profesional de los profesores virtuales universitarios y que pretendíamos conseguir dos objetivos: caracterizar los factores que pueden incidir en el desarrollo profesional de los profesores virtuales, y especificar un modo de hacerlo mediante un curso de formación virtual basado en la reflexión de los profesores sobre incidentes críticos que han ocurrido en su actividad docente. Consideramos que en las páginas precedentes hemos aportado suficientes evidencias de que la formación basada en incidentes críticos puede revelarse como un método apropiado para favorecer el cambio de identidad docente.

Creemos que puede ser así porque este tipo de formación minimiza de forma apropiada el impacto de tres factores que pueden dificultar el cambio en la enseñanza universitaria, y que Monereo (2010a) denomina «los costes del cambio docente». Los tres factores hacen referencia a aspectos relativos al conocimiento, las emociones y las prácticas del profesor, y nosotros seguidamente los aplicamos a la docencia universitaria virtual.

El uso de los IC docentes y la reflexión sobre el modo como han actuado profesores y estudiantes permite promover un aumento, ajuste o reconstrucción del conocimiento del profesor en tres ejes de cambio:

- De un conocimiento del profesor basado en creencias y concepciones sobre enseñar y aprender construidas desde el sentido común hasta un conocimiento fundamentado en la investigación en diferentes campos de las ciencias de la educación.
- De un conocimiento del profesor de naturaleza implícita a un mayor grado de explicitud de los principios educativos que fundamentan la actuación docente, y que se traducen en la práctica en el porqué, el para qué y el cómo desarrolla la actividad de enseñar, y cómo aprende el estudiante.
- De un conocimiento conceptual, teórico y genérico de lo que significa enseñar a un conocimiento más técnico, aplicado y específico.

Veamos un ejemplo de cómo actúan estos ejes de cambio de conocimiento en un caso práctico, por ejemplo cuando un grupo de profesores reflexiona sobre un IC crítico producido por la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En el marco del proceso reflexivo resul-

ta muy probable que los docentes puedan llegar a conocer procesos de evaluación nuevos para ellos (p. ej.: para los que no hayan oído hablar de la evaluación formativa), que puedan conseguir una explicación más sofisticada (más verbalizada) sobre cómo se puede describir un proceso de evaluación y ampliar su conocimiento práctico sobre herramientas para evaluar a los estudiantes.

Asimismo, la formación basada en IC también será útil para relativizar el coste emocional del cambio docente. Reflexionar sobre los diversos modos de resolver un incidente crítico y compartir con otros profesores, especialmente si son los compañeros del mismo departamento universitario, puede ser una buena forma de sentirse menos vulnerable ante la aplicación de cambios docentes, posibilita ampliar la competencia de autorregular las propias emociones, y aumenta el grado de identificación con el grupo y el compromiso con la docencia de la titulación.

En todo caso, y en contra de otros tipos de formación que le indican al profesor «lo que debería hacer en sus aulas», este tipo de formación no produce una disminución de la agencialidad del profesor como docente. Ello se traduce en una mayor percepción de control por parte del profesor sobre las decisiones que quiera tomar en relación con los posibles cambios que desee introducir en su docencia.

Por último, una formación basada en incidentes críticos también puede impactar en las prácticas docentes del profesor, tanto en aquello que hace en el aula virtual como en aquellos aspectos institucionales que afectan las prácticas del profesor. A menudo la reflexión realizada sobre los incidentes críticos y sus posibles vías de resolución no se reduce a lo que el profesor hace en el aula virtual. Especialmente, en las universidades virtuales, lo que el profesor realiza en el aula virtual está enormemente condicionado por aspectos educativos, didácticos o tecnológicos decididos por la institución. Por ello, cualquier tipo de mejora en la enseñanza virtual que tenga su origen en las conclusiones obtenidas mediante la reflexión sobre incidentes críticos docentes incluye a menudo aspectos que trascienden el profesor y el aula virtual de un curso, y que tienen relación con modelos educativos institucionales, normativas de funcionamiento o aspectos tecnológicos que deben mejorarse.

Los autores de este capítulo, en tanto que docentes virtuales y formadores de docentes virtuales, estamos comprometidos en colaborar con los profesores universitarios que deseen plantearse un desarrollo de

su identidad docente que pueda alinear tanto sus legítimas expectativas profesionales como dirigido la mejora continua de la calidad docente virtual que tanto necesitan los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, I.; Badia, A. (2011). «La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual». En: C. Monereo; J. I. Pozo (eds.) *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (págs. 213-232). Madrid: Narcea.
- Álvarez, I.; Guasch, T.; Espasa, A. (2009). «University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices». *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 321-336.
- Archambault, L. M.; Barnett, J. H. (2010). «Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework». *Computers & Education*, 55 (4): 1656-1662.
- Badia, A.; García, C.; Meneses, J. (en prensa). «Factors influencing university instructors' adoption of the conception of online teaching as 'a medium' to promote learners' participation in virtual learning environments». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Badia, A.; Monereo, C. (2004). «La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica». *Anuario de Psicología*, 35 (1): 47-70.
- Barberà, E. (coord.); Badia, A.; Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-UB /Horsori.
- Baran, E.; Correia, A. P.; Thompson, A. (2011). «Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers». *Distance Education*, 32 (3): 421-439.
- Bell, B.; Gilbert, J. (1994). «Teacher development as professional, personal, and social development». *Teaching and Teacher Education*, 10 (5): 483-497.
- Borko, H. (2004). «Professional development and teacher learning: Mapping the terrain». *Educational Researcher*, 33 (8): 3-15.
- Copeland, W. D.; Birmingham, C.; de la Cruz, E.; Lewin, B. (1993). «The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda». *Teaching and Teacher Education*, 9 (4): 347-359.
- Durall, E.; Gros, B.; Maina, M.; Johnson, L.; Adams, S. (2012). *Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017*. <http://hdl.handle.net/10609/17021> (consultado el 01/06/2013).

- González, C. (2009). «Conceptions of, and approaches to, teaching online: A study of lecturers teaching postgraduate distance courses». *Higher Education*, 57 (3): 299-314.
- Johnson, L. *et al.* (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. www.editlib.org/p/46484 (consultado el 01/06/2013).
- Mishra, P.; Koehler, M. J. (2006). «Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge». *Teachers College Record*, 108 (6): 1017-1054.
- Monereo, C. (2010a). «¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo». *Revista de Educación*, 352: 583-597.
- Monereo, C. (2010b). «La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 52: 149-178.
- Oster-Levinz, A.; Klieger, A. (2010). «Online tasks as a tool to promote teachers' expertise within the technological pedagogical content knowledge (TPACK)». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 354-358.
- Regan, K. *et al.* (2012). «Experiences of Instructors in Online Learning Environments: Identifying and Regulating Emotions». *Internet and Higher Education*, 15 (3): 204-212.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós y MEC.

Anexo

Recursos para la formación basada en entornos virtuales

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL (ADAPTADO DE MONEREO, 2010B)

1. Denominación del episodio de incidente crítico en la docencia virtual.

Un estudiante deja en evidencia la falta de conocimiento de contenido de un docente.

2. Descripción del contexto formativo en el que se sitúa el incidente crítico: área de conocimiento, programa de formación, asignatura, curso, etc.

Una universidad que desarrolla completamente su docencia mediante aulas virtuales. Grado de Informática. Una asignatura con un alto componente teórico.

3. Antecedentes. ¿Ocurrió algún hecho, situación o clima social del aula virtual que pueda explicar la aparición del hecho desencadenante?

En el foro virtual del aula (de acceso abierto a todos) existe un alto nivel de participación de los estudiantes debido a la proximidad de la fecha final de entrega de una prueba de evaluación continua (PEC). Se trata de una prueba de naturaleza conceptual, valorada por parte de los estudiantes como muy difícil, ya que la comprensión de los conceptos requiere mucho esfuerzo por su parte.

4. Hecho desencadenante: ¿qué ocasionó el incidente crítico?

Un estudiante formula una pregunta de naturaleza conceptual, el docente responde, y el mismo estudiante cuestiona la validez de la respuesta.

5. Narración breve del episodio del incidente crítico. ¿Quién (participantes) hace qué (acciones), cuándo (en qué momento), y para qué (razones que impulsan a hacer)?

Debe seguirse el esquema narrativo de: inicio / trama / resolución.

En este episodio participan únicamente el docente y el estudiante, y el resto de estudiantes leen los mensajes enviados al foro virtual.

El docente es un profesional del mundo de la informática, enseñante por vocación y con estudios previos en esta misma universidad virtual. El estudiante es muy brillante, con muchos conocimientos previos y con una alta capacidad de asimilación de nuevos conceptos. Había participado anteriormente en el foro planteando dudas muy razonadas y también ayudando a otros compañeros a resolver sus dudas.

En un momento dado, el estudiante plantea una serie de dudas en el foro y necesita saber las respuestas con cierta celeridad debido a la proximidad de la fecha de entrega de la PEC. Como siempre, la acción del docente fue responder las dudas lo más rápido posible, y así lo hace. Al cabo de unas horas el estudiante vuelve a escribir, exponiendo en su respuesta unos argumentos totalmente correctos, de forma constructiva, pero dejando en evidencia el desconocimiento del docente de esa temática concreta. La primera reacción del docente fue pedir disculpas por el error, pero, haciendo una segunda lectura de su respuesta inicial a las dudas, comprobó que la respuesta del estudiante había sido debida a una interpretación incorrecta de su respuesta por parte del estudiante, causada probablemente por una explicación ambigua del docente. Por lo tanto, el docente procedió a puntualizar su explicación inicial para no dejar lugar a dudas.

Finalmente, el estudiante respondió a su puntualización, dejando claro que las dudas habían sido aclaradas, y que la nueva explicación le encajó con su comprensión del tema.

6. ¿Qué aspecto de tu identidad profesional docente (rol docente, concepción o creencia, estrategia o procedimiento docente) sentiste que se ponía en cuestión?

El docente sintió que se cuestionaba su rol profesional, especialmente su rol de experto en la materia.

7. ¿Qué sentimientos / emociones como profesor virtual surgieron al inicio, durante el desarrollo y al final del incidente crítico?

Al inicio, el docente sintió que había fallado a sus estudiantes. Este sentimiento se mantuvo durante todo el desarrollo del incidente crítico, mientras pensaba en la duda planteada por el estudiante, su propia respuesta y la réplica. En el momento en que el docente se dio cuenta de que el problema era en la interpretación que el estudiante había hecho de su respuesta ambigua, el sentimiento fue de alivio del peso que tenía encima. También tuvo un cierto sentimiento de culpa al haber provocado el incidente crítico, ya que fue él quien generó una primera respuesta ambigua.

8. ¿Te quedaste satisfecho con la resolución del IC?

Muy satisfecho, especialmente al ver la reacción positiva final del estudiante.

9. ¿Reflexionaste con posterioridad sobre lo que ocurrió en el IC? ¿Sacaste alguna conclusión?

No tanto con posterioridad, sino durante la resolución del incidente crítico. El docente detectó que realmente su error fue no prestar la atención debida a la respuesta, debido al alto volumen de trabajo al tener que responder muchas preguntas ante la fecha final de presentación de la prueba de evaluación continua. La conclusión fue intentar encontrar un equilibrio entre el tiempo de respuesta y la seguridad que la respuesta es correcta.

10. ¿Modificaste algún aspecto de tu docencia a causa del IC? En caso afirmativo, ¿qué aspecto y para conseguir qué?

Sí, el consultor revela un cambio parcial en su identidad docente, concretamente en el procedimiento docente de resolución de dudas de contenido de los estudiantes. Con este cambio puede intentar evitar que este incidente crítico se pueda repetir, al menos debido a un descuido o a la ambigüedad de sus respuestas a las dudas.

PARTE III.
PROSPECTIVA: EL FUTURO DE LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CAPÍTULO 9. ¿FORMACIÓN DOCENTE O DESARROLLO EDUCACIONAL? SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS EMERGENTES EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL

— Idoia FERNÁNDEZ

[Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU]

— M. Dolors MÁRQUEZ

[Universitat Autònoma de Barcelona]

En la literatura científica producida en torno a la educación superior (ES) a lo largo de las últimas cuatro décadas nos encontramos con una gama de políticas gubernamentales y/o institucionales relacionadas con la docencia en la Universidad, que habitualmente se han encomendado a servicios específicos que suelen adoptar el nombre de unidades de formación, de desarrollo docente, de calidad, o similares. No hay una única denominación ni un único cometido para este ámbito que adopta formas muy variables. Son servicios que han nacido en un contexto de acelerada expansión y crecimiento de la ES y que han desarrollado su actividad a fin de entrenar, apoyar, orientar, acompañar, aconsejar a los académicos en el desarrollo de su trabajo. Los significados que adquiere esta primera formulación generalista y poco concisa son múltiples y dependen de cada momento histórico y de cada contexto de producción, pero a lo largo del tiempo se van observando tendencias que pueden ser sintetizadas y discutidas en aras de tener una mayor comprensión de este espacio de práctica y de investigación.

En este trabajo pretendemos realizar un acercamiento crítico a la realidad de la formación del profesorado universitario, tal y como está operando de manera dominante en las universidades del Estado español, y comprobar si integra los significados, cada vez más complejos, que ha ido adquiriendo este ámbito a lo largo del tiempo. Para descubrir la diversidad, los matices y las tensiones teóricas y prácticas que se dirimen en este momento a nivel internacional, esbozaremos primeramente un análisis sociohistórico del surgimiento de este fenómeno en USA, de la eclosión de los conceptos y significados que se han ido extendiendo y se manejan en la actualidad en diversos países, así como

del significado de su «localización» principal, es decir, las unidades, servicios y/o departamentos que asumen dentro de las universidades esta polisémica tarea.¹⁹

Pero precisamente porque la formación del profesorado universitario no es un concepto abstracto, sino una práctica social localizada, presentaremos una segunda parte en la que realizaremos un acercamiento descriptivo a las citadas unidades en las universidades del Estado español. No se trata de una investigación exhaustiva, sino de un análisis preliminar basado en los datos públicos que aparecen en las páginas web institucionales y que pretende crear debate en torno al sentido y significado de lo que se está haciendo actualmente. Los datos nos muestran que la práctica dominante de estos servicios se sitúa en el desarrollo instruccional (Lynn Taylor y Rege Colet, 2010), aunque hay algunas experiencias en las que se observa un desplazamiento hacia estrategias que integran lo que de forma predominante se empieza a conceptualizar como desarrollo educacional.

Acercamiento desde una perspectiva internacional comparada

Llevar a cabo un análisis comparativo de la formación del profesorado universitario a nivel internacional es una tarea problemática. La primera dificultad que nos encontramos son los numerosos términos y conceptos que se utilizan en los países de lengua inglesa, que son los que presentan un mayor nivel de práctica e investigación al respecto. Muchos autores señalan un uso confuso y entremezclado de términos como *faculty*, *staff*, *professional*, *academic*, *educational*, *instructional* y *organizational development*, y tratan de realizar propuestas que pongan remedio a esta multiplicidad de adjetivos que acompañan al término «desarrollo», que, aunque también ha sido criticado (Webb, 1996a; 1996b), no suscita demasiado debate.

La primera pregunta que nos podemos plantear es por qué existen siete términos en inglés para designar lo que en español sencillamente se cobija bajo el término *formación*. No pensamos que se trate de un fenómeno aleatorio ni casual. El uso de uno u otro término obedece

19. El acercamiento teórico de este trabajo es resultado del Grupo de Investigación IkasGura, financiado por la UPV/EHU (GIU 11/14), y se desarrolla, así mismo, dentro de Unidad de Formación e Investigación «Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)» de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

a una construcción sociohistórica determinada que debe ser tenida en cuenta para tratar de comprender su significado profundo y la intencionalidad que los actores sociales le atribuyen. Los actores «pronuncian», explican, interpretan y significan su mundo de una determinada manera, pero no siempre encontramos una manera de decirlo en otro idioma, porque las condiciones que han generado el término en cuestión no se han vivido en el contexto al que se pretenden traducir. Con objeto de ser fieles a lo que cada contexto ha producido y acompañar al lector por los recovecos de su construcción, hablaremos de desarrollo docente (*faculty development*) al referirnos a la perspectiva norteamericana, y, de desarrollo educacional (*educational development*) cuando nos orientemos a la perspectiva que en este momento parece más extendida en el resto de países, siendo conscientes de que es una opción que hacemos en aras de clarificar y situar la problemática de estudio.

Explicitar lo obvio: de dónde y por qué surge la necesidad de formar al profesorado universitario

Tal vez la primera muestra de una estrategia de «formación» en el ámbito académico sean los permisos sabáticos, práctica que fue instituida por numerosas universidades de EE.UU., Canadá, Reino Unido o Australia a partir del siglo XIX y que consistía en liberar a los profesores de sus obligaciones docentes y apoyarles con dinero y tiempo (normalmente seis años) con objeto de que tuviesen la posibilidad de enriquecer su experiencia y conocimiento disciplinar en otras universidades (Crosby, 1962). Se consideraba, por tanto, que determinadas estrategias intencionales repercutían positivamente tanto en la Universidad como en los académicos y que, en concreto, viajar y tener tiempo libre eran elementos que favorecían el crecimiento del saber.

Pero eran otros tiempos y solo un relativo pequeño número de universidades trabajaban para educar a un número sensiblemente inferior de estudiantes, mayoritariamente varones, blancos y de origen socioeconómico alto, interesados por el saber y por desarrollar ideas teóricas. La vida académica estaba investida de un alto estatus social y los académicos enseñaban en grupos pequeños, no más de ocho horas a la semana y raramente publicaban más de un trabajo cada dos o tres años (Martin, 1999, pág. 7). Este prototipo de universidad sufre una importante metamorfosis después de la Segunda Guerra Mundial, y en

especial a partir de la década de los años setenta, periodo en el que las universidades norteamericanas –y paulatinamente también las de otros países– experimentan un progresivo crecimiento: pasan de ser sistemas de educación para las élites a sistemas de educación de masas. Por ilustrarlo con un dato, entre 1960 y 1975 el número de estudiantes de ES en los países de la OCDE pasó de 6,3 a 17 millones (Bricall, 2000). Lo que hasta aquel momento era considerado un privilegio comenzó a percibirse como un derecho que transformó por completo el paisaje de las universidades (Boyer, 1990, pág. 13).

Creemos que se presta poca importancia a este fenómeno de expansión de la ES, equiparable al que se había experimentado en Europa en el tránsito de los colegios de la época moderna a la escuela pública a lo largo del siglo XIX. La masificación de la Universidad puso en crisis el modelo anterior en muchos aspectos: aumentó el número de universidades y de estudiantes y, como es natural, la necesidad de académicos se incrementó proporcionalmente. Además, los nuevos habitantes de estos campus no eran ya los que fueron en décadas anteriores. En pleno apogeo de los movimientos por los derechos civiles, los movimientos estudiantiles norteamericanos proclamaban su derecho a dar al profesorado información sobre la irrelevancia y/o el tedio de muchos de los cursos en los que participaban (Gaff y Simpson, 1994, pág. 174); progresivamente se incrementaba también la demanda de una educación en la que el énfasis se situase en la consecución de un futuro empleo (Martin, 1999, pág. 9). Asimismo, reivindicaban un rol en la determinación del contenido curricular con el fin de que resultase más relevante para sus experiencias, preocupaciones y aspiraciones (Ouellett, 2010, pág. 4). Estas protestas pusieron al descubierto el mito de que para llevar a cabo una buena enseñanza bastaba con conocer en profundidad la materia de estudio, ya que con estos presupuestos resultaba inviable enseñar a un alumnado tan heterogéneo (adultos, estudiantes a tiempo parcial, y con un perfil muy diverso en cuanto a etnia, género, cultura y nivel socioeconómico) y tan numeroso. La crisis de los métodos tradicionales de enseñanza daba tímidamente paso a intentar otros más innovadores que mantuvieran el interés de los estudiantes en el aprendizaje (Gaff y Simpson, 1994).

La crisis del petróleo de los setenta también impactó en cierta medida en la configuración de este nuevo paisaje universitario. La reducción de recursos económicos condujo a quienes gestionaban las universidades a intentar mantener su vitalidad sin la movilidad que había sido

característica en periodos anteriores, pero con un menor número de profesores. Los académicos tuvieron que adaptarse a un nuevo contexto profesional en el que la norma era permanecer en una universidad por periodos largos de tiempo y en el que las condiciones laborales empeoraban dramáticamente; por poner un ejemplo entre 1972 y 1986 los académicos norteamericanos perdieron un 13% en su poder adquisitivo (Lewis, 1996, pág. 29). Y por si todo esto fuera poco, los estándares que se generalizaron para medir el prestigio académico fueron estrechándose hasta el punto que investigar y publicar resultados se convirtieron en las claves para la promoción y el desarrollo de la carrera académica, haciéndola más jerárquica y restrictiva. Boyer y su trabajo sobre las prioridades del profesorado representan precisamente una llamada de atención al respecto y un hito en la elaboración de lo que es y debe constituir «ser académico» (Boyer, 1990, pág. 13).

Las políticas de desarrollo docente (*faculty development, staff development, professional development*) e incluso de desarrollo personal fueron, en cierta medida, estrategias para poder conducir las problemáticas citadas y dar un marco coherente de actuación al colectivo académico para poder desarrollar su actividad profesional en este nuevo contexto de universidad de masas.

Precisamente porque el inicio fue como acabamos de describir, los primeros esfuerzos de las unidades de desarrollo docente se encaminaron a hacer avanzar en cada profesor, individualmente considerado, el conocimiento experto disciplinar junto a determinadas habilidades pedagógicas (Hubbard y Atkins, 1995). Detrás de estas prácticas subyacen las teorías conductistas que identificaban la mejora de la enseñanza con el entrenamiento de determinadas destrezas o competencias. Se trata de lo que, haciendo un salto en el tiempo, ahora llamaríamos desarrollo instruccional; es decir, todas aquellas acciones que buscan la mejora del diseño de la asignatura en aras de favorecer el aprendizaje; en estos casos, la mejora pone su atención en definir objetivos y resultados de aprendizaje apropiados, rediseñar métodos y estrategias, reconsiderar los aspectos relativos a la evaluación del aprendizaje y del curso en sí, y conseguir un buen alineamiento que favorezca el aprendizaje (Taylor y Rege Colet, 2010, pág. 142).

Estos primeros acercamientos, sin embargo, fueron desplazados por concepciones del desarrollo docente en el que el apoyo se hace extensivo a todos los roles que el profesor debe desarrollar (Centra, 1978), incluyendo enseñanza, investigación, administración, escritura

científica y gestión de la carrera profesional. Esta acepción es la que más se alinea con el concepto de desarrollo profesional que focaliza en el personal académico que debe desenvolver a lo largo del tiempo un itinerario laboral y profesional en el que irá promocionando y ganando estatus y experiencia. El énfasis no está solo en cómo conseguir mejores profesores sino en cómo pautar una carrera profesional en la Universidad, atendiendo por una parte a todos los roles que deben desempeñar y por otra a los niveles previstos y los requisitos necesarios para promocionar de uno a otro. De esta manera se ha ido transitando a concepciones cada vez más comprensivas en el sentido de que van graduando un arco que va desde el desarrollo instruccional y profesional, al desarrollo del liderazgo y de la organización (Irby, 1996; Wilkerson e Irby, 1998).

No es nuestra intención hacer un riguroso acercamiento sociohistórico a estos fenómenos, pero creemos que en ellos se encuentran las claves que nos permiten comprender dónde y por qué surge la necesidad contemporánea de formación docente en el ámbito de la ES. El problema estaba claramente «ubicado» en la esfera de los nuevos académicos de esta nueva universidad, personas que ya no gozaban de un contexto «relajado» y bien apoyado para ser académicos y que, por el contrario, debían enseñar en clases masificadas con estudiantes muy diversos, a la vez que cumplir con estándares de productividad cada vez más estrictos. Las unidades o servicios de desarrollo docente o de desarrollo profesional irrumpen en la vida universitaria recogiendo la insatisfacción producida por esta tensionada vida académica. Normalmente se ofrecen cursos cortos de muy diversa índole, ofertas más sostenidas de asesoramiento apoyadas por colegas que liberan un tiempo para este menester, y ayudas al desarrollo de proyectos de mejora.

En 1974 se funda la Professional and Organizational Development Network (POD), que reúne a todos los profesionales y académicos implicados en el sector y que marcará de forma decisiva la expansión y consolidación que se produjo en la década de los ochenta, en la que entidades privadas se involucran en la financiación de iniciativas de innovación y experimentación (Sorcinelli *et al.* 2006; Lewis, 2006:29). Junto con la mayor inversión económica y de recursos humanos e institucionales, empieza a eclosionar un nuevo rol profesional en el ámbito de la educación superior, los denominados *faculty developers*: personas que cumplen con un rol de ayuda y orientación a los académicos en el desarrollo de sus funciones.

Esta inicial institucionalización del desarrollo docente y profesional en las universidades norteamericanas se extendió paulatinamente a otros países de habla inglesa, donde empiezan a aparecer unidades organizativas preocupadas por favorecer y apoyar a su profesorado, como es el caso de Canadá, Australia y Reino Unido. Los inicios son tímidos y, al menos aparentemente, reciben la influencia de la idea primera, es decir, una orientación clara hacia el desarrollo de las personas que se encargan de las tareas académicas (*faculty*) o de tareas de ayuda a la docencia (*staff*). No obstante, visto en perspectiva, se observa que esta definición inicial, un tanto simple, se ha ido diversificando y reconstruyendo según las necesidades del contexto, la práctica y las diferentes orientaciones teóricas que han emergido en el terreno de la investigación del aprendizaje (conductismo, cognitivismo, constructivismo, socioconstructivismo) (Fernández *et. al.* 2013).

En el periodo de extensión de este fenómeno a otros países, tal vez Reino Unido merezca atención. Se trata de un caso en el que aparece la «ansiedad» que sienten algunos gobiernos por controlar cómo se está utilizando el dinero público y, sobre todo, cuál es el impacto de este gasto en términos de efectividad (Brew, 1995).

La aparición de la preocupación por el desarrollo docente en Reino Unido fue más tardía que en Estados Unidos. Hasta 1990 había ocho universidades con este tipo de servicios; sin embargo, entre 1990-1994 aparecieron quince nuevas. Las razones hay que buscarlas en diferentes influencias gubernamentales, entre las que cabe destacar la *Entreprise in Higher Education* (EHE), que aportaba una importante financiación a iniciativas que desarrollaran en los estudiantes habilidades relacionadas con el empleo y que puede ser interpretada como una respuesta a la presión externa de la «industria de la calidad» que exige a las instituciones de ES demostrar explícitamente que se están tomando medidas para mejorar la efectividad de la enseñanza (Gosling 1996). En el telón de fondo hay similitudes con Estados Unidos en el sentido de que se opera en un contexto de masificación de la Universidad, amplio acceso y reducción de presupuesto, y de que en las unidades y servicios recae la tarea de apoyar esta importante transformación. Pero el impulso está más situado en los gobiernos y las agencias externas de calidad que demandan instituciones eficaces que den muestra de su nivel de éxito que en factores sociales que incitan a responder al factor «humano» (demandas de los estudiantes y «descompresión» de planteamientos demasiado restringidos de la carrera académica).

Las funciones en las que focaliza el desarrollo de los EDU (*educational development units*) en Reino Unido son la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, ya sea apoyando directamente al profesorado y definiendo un marco explícito para la carrera profesional, o apoyando a los propios estudiantes, o bien desarrollando y participando en la materialización de políticas y estrategias que impactan en la enseñanza y el aprendizaje (Gosling, 1996, pág. 79).

Nos inclinamos a pensar que incluso la diferente terminología que usan en Estados Unidos y Reino Unido no es un capricho lingüístico, máxime cuando hablan el mismo idioma, sino un producto de su propio proceso sociohistórico. Mientras en Estados Unidos, la necesidad surgió de dar respuesta a las trayectorias de desarrollo profesional de una generación de académicos que se desenvuelve en un clima de precarización y presión, en Reino Unido la necesidad se induce y se extiende desde un agente exógeno y gubernamental en el contexto de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, vinculado a la medición de la efectividad y tratando de situar al país en una posición de ventaja competitiva. Mientras unos optan por autodefinirse con el término *faculty* o *professional* (hace referencia a profesorado), o, como en Australasia o Sudáfrica, *academic staff development* (Hicks, 1999; Collett y Davidson, 1997), en Reino Unido se generaliza y extiende el término *educational development* (Gibbs, 1996). En definitiva, parece que lo que subyace a estas diferencias terminológicas son, sintéticamente hablando, dos énfasis diferentes que han surgido en contextos de producción sociohistóricos diferentes, uno que pone su foco de atención en el trabajo de apoyo al docente (para ayudarle en su desarrollo como docente, como profesional y/o como académico) y otro que lo pone en vehicular procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos tanto a nivel micro como a nivel global e institucional (Johnston, 1997).

Aunque la tensión entre los dos focos con los que trabajan las universidades en el mundo se va resolviendo en cada contexto concreto, parece que a nivel europeo, muy especialmente en la última década a partir de las políticas de construcción del EEES, la tendencia que más fuerza está adquiriendo es la que se engloba dentro del término «desarrollo educacional» y que parece estar construida desde la lógica de favorecer la enseñanza y el aprendizaje desde niveles más locales hasta niveles más globales e institucionales.

Desarrollo educacional: un concepto en alza

En la generalización del término desarrollo educacional, además de los imperativos de orden económico y político relacionados con la competitividad en un mundo globalizado y con la necesidad de rendir cuentas sobre los resultados obtenidos por las universidades, están incidiendo, desde nuestro punto de vista, una amalgama de ideas y aportaciones que vale la pena poner en consideración, ya que funcionan a modo de «tensores» del cambio en la ES. Son ideas que fluyen de manera implícita o explícita en los circuitos institucionales, profesionales, científicos y académicos y que sirven para dar una cierta dirección al cambio. La primera idea se refiere a un cambio en la forma de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje; y la segunda hace referencia a la caracterización de la Universidad como organización.

Significados teóricos del «modelo centrado en el aprendizaje»

Una idea que en las dos últimas décadas ha tenido una amplia repercusión en el ámbito universitario es la del tránsito de un modelo centrado en la enseñanza (disciplina y profesor/a) a un modelo centrado en el aprendizaje (estudiante). No se trata de una idea nueva, de hecho es uno de los pilares de la Escuela Nueva que tiene más de cien años, pero lo que sí es novedoso es el auge que ha adquirido en los últimos años, acelerado sin duda por procesos de alto impacto tales como las políticas de los estados miembro en la construcción del EEES.

Como señala Gibbs (2013, pág. 7), en sus inicios las EDU pusieron el esfuerzo en influir sobre el profesor/a, pero trabajos como los de Marton y Saljö (1974), Barr y Tagg (1995) o Prosser y Trigwell (1998) fueron resituando la atención más en el aprendizaje de los estudiantes y apuntando en cierta manera a que la enseñanza no es relevante en sí misma sino que lo es en la medida que influye en el aprendizaje. Muchas de las teorías y prácticas que se vienen produciendo en la ES a nivel mundial parecen descansar sobre esta idea de cambio o de traslado de énfasis, aunque un análisis más profundo nos desvele que no hay una única concepción teórica subyacente.

Diversos autores han señalado que se pueden observar dos grandes adscripciones dentro de esta común formulación. Una que se basa en los resultados de la investigación en el ámbito de la psicología, cuyo

mayor exponente sean tal vez los trabajos de Entwistle y Tait (1990; 1994), que se desenvuelven en un discurso que pone el acento en la mejora del aprendizaje de los estudiantes y trata de establecer la manera en que este se lleve a cabo de manera exitosa. Una extensa producción científica acompaña a los trabajos que miden la efectividad de determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje, buscando cómo medir el efecto a diferentes niveles y cómo constatarlo o «capturarlo» empíricamente.

Una corriente más sociológica, sin embargo, señala que los estudiantes aparecen en este tipo de estudios como unos seres anónimos, descontextualizados, «desgenerados», en los que, sin embargo, se investigan el estilo de aprendizaje o la personalidad (Zukas y Malcom, 2000, pág. 8). El exponente más claro de la visión sociocrítica es, tal vez, Barnett (1994; 2000) que profundiza en el análisis social, apostando por que la ES estimule en los estudiantes la reflexividad y la acción crítica. En este sentido, la tarea de quienes se dediquen al ámbito del desarrollo educacional no solo debe pasar por estimular el cuestionamiento del profesorado respecto al aprendizaje, sino también a los propios propósitos de la ES, a sus razones últimas, sean de carácter político, social o moral (Rowland, 2003, pág. 19).

Evidentemente, entre ambos polos se pueden encontrar trabajos para todos los gustos, pero lo que sí parece cierto es que en el momento actual el acercamiento está transitando de un énfasis predominantemente psicológico a un énfasis más sociológico que considera a los estudiantes como seres sociales que interactúan en grupo y a los docentes como comunidades de práctica con valores, relaciones de poder o cultura (Gibbs, 2013). Qué duda cabe que en esta transición queda patente la influencia que en el ámbito científico actual tienen el socioconstructivismo y a la teoría crítica como marcos teóricos predominantes, aunque un análisis riguroso de las prácticas reales demuestran que no siempre expresan lo mismo que los discursos.

Las universidades: los dilemas de las organizaciones industriales y las organizaciones que aprenden

Aunque el punto anterior concite el interés de un mayor número de investigadores y de literatura en este ámbito, lo cierto es que una perspectiva más global y contextual se va expandiendo, desembocando en

ocasiones en el crucial cuestionamiento de qué tipo de organización se pretende construir. En este punto, las teorizaciones pueden ser representadas por dos arquetipos de organización: el que emerge de una concepción gerencialista, típica del modelo industrial, y otro que los autores sitúan dentro de los parámetros de una organización basada en el conocimiento y en el aprendizaje.

Como hemos señalado anteriormente, la masificación de la Universidad y el aumento de sus costes han venido acompañados de un mayor control y presión sobre la efectividad de la formación que en ella se imparte, una especie de rendición de cuentas ante la sociedad que si bien tiene su aporte positivo en cuanto a transparencia y responsabilidad, también puede ser fuente de prácticas un tanto perversas que la consideran una industria productiva más. Hay muchos ejemplos en los que las políticas neoliberales han conducido a las universidades a convertirse en organizaciones que deben responder a retos cada vez mayores y más complejos, pero que a su vez deben ser más cuantificables, medibles y evidenciables de manera que respondan a estándares homologables y homogéneos. Sin negar que el control social sobre las instituciones de ES sea necesario, también es cierto que gestionarlas y gobernarlas basándose únicamente en «índices de productividad» coloca a las estrategias de desarrollo docente en el punto de mira sobre el que parece descansar el éxito de la empresa. Desde esta lógica los recursos humanos se convierten en una pieza clave de manera que se pone un gran empeño en la formación del profesorado, operando en ocasiones con la simplista idea de que la «productividad» y eficacia docente de las universidades puede ser mejorada «desarrollando» a su profesorado (Candy, 1996).

Este modelo manifiesta de forma explícita o implícita características como la estandarización, la modularización y empaquetado, el estricto control de la calidad y la reducción de la complejidad, de forma que exista poca posibilidad de variaciones, al modo de una cadena industrial en donde los empleados forman parte de una inmensa máquina que manufactura graduados. En estos casos la formación del profesorado pretende orientarse a un entrenamiento específico en determinadas habilidades que encajan perfectamente en el esquema racional y lineal de la organización. Sveiby lo califica como «modelo de formación macdonaldizado» (*McDonaldized model of training*) en el que se asume que la formación puede funcionar de forma prescriptiva y con criterios comunes para todos (Candy, 1996; Gibbs, 1995).

La enseñanza en la Universidad poco tiene que ver con estas culturas jerarquizadas en donde un pequeño grupo de expertos diseña el trabajo que clónicamente repiten los empleados. No hay ni puede haber un modo totalmente estandarizado y homogéneo de enseñar en la Universidad, sino múltiples situaciones que requieren de los profesores y profesoras un juicio práctico que les ayude a resolver los problemas que enfrentan junto con sus estudiantes a diario. No hay una línea de producción que pueda ser cuantificada y tipificada, sino un saber contextual complejo que cada docente debe reconstruir de forma reflexiva en la práctica, en definitiva requiere personas capaces de desarrollar soluciones no estandarizadas para problemas no recurrentes.

Ahora bien, ¿qué tipo de organización es necesaria para que esto ocurra? Si el modelo gerencial, jerarquizado y preestablecido de una organización industrial o de negocio no vale, ¿cómo es el tipo de organización que nos puede ayudar a avanzar? Para responder a esta cuestión la idea de las organizaciones que aprenden parece ser una buena vía de avance para las universidades en la medida en que pueden ser clasificadas como organizaciones basadas en el conocimiento. La quinta disciplina de Peter Senge (1992) marca toda una tendencia en otra manera de concebir una organización que se desenvuelve en tiempos de grandes cambios y enfatiza la importancia de construir, dentro de las organizaciones, un hábitat de aprendizaje en el que el factor humano resulta crucial. Lo cierto es que este trabajo ha fertilizado también el ámbito de la educación y hoy contamos con trabajos interesantes que, sin pretender que nos sirvan de modo prescriptivo, nos hacen pensar también no solo en los académicos o en los estudiantes, sino en cómo operar desde los parámetros más organizativos e institucionales (Hargreaves y Harris, 2010).

Las síntesis actuales: cuando las piezas empiezan a encajar

Todos los procesos que hemos señalando en este trabajo concitan la atención de investigadores, profesionales y académicos que parecen apuntar a una nueva especie de síntesis en el ámbito que estamos analizando. Evidentemente, las políticas que cada universidad pone en marcha dependen de las preguntas que se hayan planteado, si se trata de cuestiones que focalizan en un punto determinado (por ejemplo, ayudar al desarrollo de la competencia docente del profesorado) o se dirigen

a análisis más comprensivos sobre sus fines últimos como institución de ES y sobre la manera en que tratan de construir su proyecto.

En el Reino Unido, por ejemplo, donde las estrategias de desarrollo educacional tienen una larga tradición, se dieron cuenta de que «los cambios a escala que se necesitaban para enfrentarse con el contexto cambiante no se podían conseguir sumando todos los esfuerzos individuales de los profesores, a pesar de su compromiso y competencia. Lo que se requería era una estrategia institucional coherente que ofreciera un marco de actuación en el cual las correspondientes mejoras en la docencia tuvieran lugar y estuvieran adecuadamente amparadas» (Gibbs, 2004, pág. 17). Esta toma de conciencia no es baladí; está basada en décadas de práctica de formación del profesorado universitario y del análisis sistemático del efecto de estas acciones. La conclusión es persistente: la formación del profesorado universitario en temas típicamente instruccionales y en formatos de cursos, seminarios y talleres no produce el importante efecto global que finalmente se suele pretender (Prebble *et al.* 2004; Steinert *et al.*, 2006; Southwell *et al.* 2009); con esto no queremos decir que no tengan efecto en los profesores individualmente pero, por decirlo de forma sintética, la suma de estos pequeños cambios aislados en los docentes no dan como resultado final una universidad abierta al aprendizaje.

No obstante, esto no quiere decir que la comunidad científica y académica no haya sido capaz de perfilar mejor las tendencias que han ido despuntando como decisivas a lo largo del tiempo, con el propósito último de dimensionar mejor la enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Gibbs (2009a; 2009b; 2013) resume las citadas tendencias en la tabla 20, donde se puede observar que la idea de trasladar el énfasis de la enseñanza al aprendizaje, repetido como un mantra en cientos de artículos y documentos, repercute también en otros niveles organizativos, de gestión, de gobernanza e incluso de concepción de la Universidad, aspectos que habitualmente pasan desapercibidos o no son objeto de discusión.

Cabe señalar que estas tendencias no se producen de manera homogénea ni sincrónica, sino que son opciones que van adoptando las universidades para avanzar en este objetivo y representan una transición desde visiones ingenuas del desarrollo educacional a otras más complejas y globales. Se pretende responder a cómo cambiar la Universidad como un todo, tratando de trazar intersecciones entre los niveles micro, meso y macro, y accionar estrategias efectivas en este empeño. Estas tendencias son, cuanto menos, pistas para no perder el rumbo.

Tabla 20. Tendencias en relación con los esfuerzos para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje (Gibbs, 2009b, págs. 8-9)

Foco en la enseñanza	Foco en el aprendizaje
Foco en el aula	Foco en el entorno de aprendizaje, evaluación (<i>assessment</i>) y características sociales
Foco en los profesores y profesoras individuales	Foco en el liderazgo, equipos, grados, departamentos, institución como un todo
Pequeño, simple, componente individual	Amplio, complejo, componentes interconectados de forma múltiple operando a múltiples niveles
Separados, esfuerzos aislados	Integrados, esfuerzos alineados
Tácticas de cambio	Estrategias de cambio
Aseguramiento de la calidad	Mejora de la calidad
Ateórica	Conceptualizada, teorizada
Experiencial	Empírica/Basada en evidencias
Base psicológica	Base social y cultural
Tratamiento no académico (<i>unscholarly</i>)	Tratamiento académico (<i>scholarly</i>)
<i>Amateur</i>	Profesional
Organizativamente periférica e impulsando también otras iniciativas	Parte del equipo central e implicada en la planificación del cambio
Foco en la calidad, mejorando la práctica	Orientada en nuevas direcciones implicando nuevas prácticas
Ajeno al contexto	Dependiente/sensible al contexto

Como consecuencia de esta evolución sociológica e histórica, los servicios o unidades de desarrollo educacional, muy especialmente en países como Reino Unido, Canadá, Australia o Nueva Zelanda, han ido transitando de un lugar marginal a tener una importancia estratégica dentro de la institución, más allá de la función de desarrollo profesional de su profesorado o su personal. En un estudio longitudinal basado en los datos procedentes de los directores/as de las EDU del Reino Unido, Gosling (2008, pág. 18) señala que, aun tratándose de un ámbito en el que existe una gran diversidad de estructuras organizativas y prácticas formativas, hay dos estándares que concitan un gran acuerdo respecto al rol de estas unidades: por una parte, el desarrollo profesional del personal en lo relativo a la enseñanza, el aprendizaje y otras actividades académicas; por otra, una responsabilidad estratégica compartida en el desarrollo del aprendizaje, en la estrategia de enseñanza y evaluación, en el impulso de la innovación y en la mejora de la calidad de la enseñanza. La misma tendencia se hace patente en Noruega (Havnes y Stensaker, 2006), Suecia (Roxa y Martensson, 2008), Suiza (Rege Colet, 2010) o Dinamarca (Kolmos,

Tabla 21. Comparación entre el modelo tradicional y en modelo emergente (adaptado de Holt, Palmer, Challis, 2011, pág. 8)

Dimensiones	Modelo «tradicional» de LTC	Modelo emergente de LTC
Relación con el nivel ejecutivo de gestión de la Universidad	Desconexión	Conexión estrecha
Relación con la planificación y política universitaria	Marginal	Central
Relación con las facultades/ equivalentes	Separación y lejanía	Apertura y participación activa
Representación en comités académicos de docencia y aprendizaje	Marginal	Fuerte
Enfoque del desarrollo profesional	Acción centrada principalmente en talleres institucionales inflexibles y programa de seminarios	Enfoques múltiples y flexibles, centralizados y locales
Certificados de grado en ES o similar	Independientemente de las facultades	En colaboración con las facultades
Trabajo de los <i>developers</i>	Trabajo en el «vacío»	Trabajo en sintonía con la visión y dirección institucional
Relación con pares que trabajan por el desarrollo académico en las facultades	Desconexión	Fuerte conexión
Fines, funciones, estructura interna y niveles de decisión	Confusos y no alineados	Claros y bien alineados
Disposición organizativa	Cerrada a oportunidades externas e internas y a alianzas productivas	Apertura a oportunidades y alianzas
Liderazgo académico	Falta de un liderazgo bien definido	Niveles de liderazgo bien establecidos
Acceso y uso de las evidencias	Dificultad de acceso y uso de los datos y de la investigación para la mejora	Buen acceso, generación y uso de los datos; investigación del desarrollo y la mejora
Recursos y premios	Falta de capacidad para movilizar recursos para la innovación y para reconocer el rendimiento excepcional	Fuerte capacidad para apoyar la innovación y para premiar el rendimiento excepcional
Foco en la capacidad de construcción de las personas (<i>staff</i>)	Limitado	Fuerte
Foco en el desarrollo de la carrera profesional	Limitado o inexistente	Esfuerzo mayor y sustancial
Sinergia entre los dominios anteriores	No se contemplaba o no se explotaba.	Reconocida y estimulada plenamente

2010), donde estos servicios se han ido transformando y han pasado de ser meras actividades técnicas centradas en cómo convertir a los individuos en buenos docentes, a visiones más amplias que fijan su atención en las organizaciones, los marcos y las infraestructuras que

se dirigen a la enseñanza y el aprendizaje. Cabe señalar, sin embargo, que esta tendencia no parece estar afectando a la realidad norteamericana; por dar un dato, las unidades de desarrollo docente solo intervienen en un 21% de los casos en el área de la estrategia global de la enseñanza y el aprendizaje y del desarrollo organizativo (Chism, 2007, citado por Goslim, 2008).

Las actividades en las que se plasma este redimensionamiento del rol de las EDU, que más recientemente están empezando a denominarse centros de enseñanza y aprendizaje (*Learning and Teaching Centres, LTC*) han sido sistematizadas recientemente en un estudio realizado en Australia (Holt, Palmer, Challis, 2011) (tabla 21). Los autores realizan un análisis en torno al modelo existente y señalan que el que parece tomar forma coincide en líneas generales con la tendencia que analiza Gibbs (2009, 2013) en Reino Unido, y Saroyan y Frenay (2010) en varios países europeos.

A modo de conclusión inicial, podemos destacar que las unidades de desarrollo educacional en los países de larga tradición en el ámbito que nos ocupa parecen estar transitando tanto en sus prácticas como en sus concepciones a marcos en los que se trabaja dentro de un amplio abanico de estrategias globales (organizativas o institucionales) que tienen como objetivo final la mejora de la calidad de la ES, entendida esta como la mejora de todos aquellos procesos que enriquezcan y soporten el aprendizaje de los y las estudiantes. Han pasado, por tanto, de ser estructuras organizativas marginales a ser un elemento clave en la definición y desarrollo de la política, la práctica y la investigación que apoya el «buen aprendizaje», prestando servicio, apoyo y asesoría en los siguientes ámbitos (Debowski, 2011):

- competencias académicas y capacidad para la mejora en el área de la enseñanza, y el aprendizaje, y, en algunos casos, investigación y liderazgo;
- reforma y desarrollo curricular;
- servicios de apoyo a los y las estudiantes;
- gestión de estudiantes;
- nuevas tecnologías de aprendizaje;
- evaluación educativa y medición de resultados;
- investigación educativa (*scholarship of teaching and learning*);
- práctica organizativa y política académica;
- cambio en la Universidad y mejora del sistema.

Desde nuestro punto de vista, este mosaico de características representa una síntesis emanada de la práctica institucional y de su investigación y dinamizada a través de organizaciones como el ICED (International Consortium of Educational Development), que en la actualidad concentra a veintitrés organizaciones estatales a lo largo del mundo.

Las unidades de formación en las universidades del Estado español

La segunda parte de este trabajo pretende realizar un análisis descriptivo inicial sobre la situación de las unidades o servicios de formación en las universidades públicas del Estado español con objeto de captar el estado de la cuestión desde la perspectiva de la práctica real y poder plantear algunas hipótesis sobre las tendencias que se están manifestando en la actualidad, de forma que puedan servir a investigaciones posteriores. Nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Realizar un mapa de estos servicios, identificando su denominación, dependencia institucional, naturaleza y principales ámbitos de intervención en los que se desenvuelven.
- Realizar un análisis de las características de sus actividades, con objeto de compararlas con las actividades que se desarrollan en unidades o servicios similares en otros países del mundo.
- Plantear interrogantes sobre el significado de estas actividades con objeto de abrir un debate y reflexión al respecto.

Para ello se ha rastreado entre los meses de junio y julio de 2013 la información pública en línea de las unidades de formación de profesorado (anexo 1) o páginas web sobre programas de formación para el PDI de un total de 47 universidades públicas (las direcciones web se recogen en el anexo 2), en las que no hemos incluido la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), la Universidad Menéndez Pelayo (UIMP) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) por entender que tienen características específicas en el tema docente. Se ha elaborado una plantilla para recoger datos y los hemos analizado intentando dar respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Qué naturaleza y objetivos podemos deducir de las prácticas analizadas, a la vista de los conceptos

de desarrollo profesional y/o desarrollo educacional que se exponen en la literatura científica actual? ¿Se observa alguna tendencia que indique actividades o estrategias globales de desarrollo más allá de la dirigida a los profesores y profesoras individuales? ¿Qué reflexiones se pueden esbozar en base a lo anterior?

Evidentemente, la interpretación presenta importantes limitaciones, ya que se basa en información pública y en el propio conocimiento que como responsables de estos servicios y miembros de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU) hemos acumulado. No tenemos ninguna duda de que el uso de técnicas más cualitativas, como por ejemplo las que emplea Gosling (1996; 2008), basadas en cuestionarios y entrevistas a los directores y directoras de los servicios, revelaría aspectos más sutiles y profundos que a buen seguro en este estudio preliminar no aparecerán debidamente recogidos.

Construyendo un mapa: continente y contenido de las unidades y servicios de formación

Es difícil establecer un análisis sociohistórico que nos dé algo de luz sobre el surgimiento de estos servicios o unidades. A diferencia de lo que ocurre en otros países que crean unidades *ad hoc*, los institutos de ciencias de la educación (ICE) han sido en muchos casos los organismos que han asumido la formación del profesorado universitario. Los ICE fueron creados a través de la Ley General de Educación de 1970, en la que se dice que «estarán integrados directamente en cada universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan y a otros centros del sistema educativo» (art. 73).

Los ICE trabajaron bajo una orientación técnico-racional que buscaba aumentar las competencias, entendidas como destreza en el proceso técnico. La finalidad era «formar profesores y profesoras “eficaces”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables» (Imbernón, 1999, pág. 186). Se trata, en definitiva, de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, administrados

por medio de cursos fundamentalmente prescriptivos. Esta orientación está alineada con la orientación conductista a la que hemos hecho mención anteriormente, y, en el ámbito de la enseñanza no universitaria, fue en cierta manera desplazada por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y por dispositivos organizativos, como los centros de profesores (CEP) que sustituyeron a los ICE en su función de formación permanente del profesorado (Imbernón 1999, págs. 187 y ss.; Luis Gómez y Romero, 2009). Esta reforma tenía en su base una concepción más cercana a la psicología cognitiva, el constructivismo o la teoría del currículum y concebía al profesor como un investigador de su práctica, discurso que se convirtió en dominante a raíz de este cambio de marco legal. En este contexto, los ICE fueron el modelo «criticable», en la medida que representaban una forma de entender la formación burocratizada, una inversión económica mal distribuida y un modelo alejado de las necesidades y realidades de los destinatarios (MEC, 1986).

No contamos con análisis sistemáticos del papel que desempeñaron los ICE en el desarrollo del ámbito de la formación permanente, ni de su evolución posterior a la implantación de la LOGSE. Lo cierto es que algunos desaparecieron y otros perviven manteniendo sus funciones de formación del profesorado no universitario, pero asumiendo paulatinamente la tarea de la formación del profesorado universitario. Nuestra hipótesis es que el EEES ha desencadenado unas exigencias de reforma en el seno de las universidades en aras de mejorar la calidad de su enseñanza (en un sentido muy similar al ejemplo de Reino Unido) y las universidades analizadas han producido dos movimientos de respuesta en paralelo. Por un lado, las que han ido confiando esta tarea en sus ICE y otras que han ido creando servicios o unidades específicos para ir dando cauce a estas demandas. En cualquier caso se trata de unidades organizativas que presentan mucha variabilidad tanto al compararlas unas con otras, como incluso dentro de una misma universidad, donde son frecuentes las fusiones y segregaciones de funciones y servicios.

De las 47 universidades públicas consideradas en el estudio, hemos encontrado información sobre 45 servicios o unidades. En el curso 2012-2013, la formación se sigue haciendo principalmente desde los ICE en un 34% (16) de las 47 universidades, aunque, en dos universidades, el ICE comparte con otros servicios la formación del profesorado (UPM y USC). La dinámica de frecuente transformación y reestructu-

ración se observa por ejemplo en la UIB en donde en el curso 2012-2013 se ha producido la fusión de su ICE con el Servicio de Innovación Educativa, de la inspección educativa, para convertirse en el Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE). De cualquier modo, esta constante transformación, interpretada asimismo como un signo de vulnerabilidad por algunos autores, es una característica que se observa igualmente en otros países del mundo e incluso es hoy en día un tema de investigación y debate (Brew, 2007; Golsing, 2008).

Las unidades de formación dependen de diferentes vicerrectorados (anexo 1), los más habituales son los vinculados a nociones como profesorado, política académica, calidad, innovación, posgrado y formación continua, etc., pero también en algún caso (UC3M) la unidad responsable del asesoramiento y apoyo al profesorado está promovida por los vicerrectorados de Infraestructuras y Medio Ambiente, y de Grado. Las especiales características del IRIE (Instituto de Investigación e Innovación Educativa) marcan su doble dependencia, tanto de la Universidad (UIB) como de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno Balear.

En cuanto a los ámbitos en los que desenvuelven su actividad, observamos que hay una gran diversidad. De manera universal, las unidades trabajan los ámbitos de la formación, entendida normalmente como acciones dirigidas a la mejora de la enseñanza (desarrollo instruccional), la innovación docente entendida como proyectos que introducen algún tipo de novedad dentro del contexto de las asignaturas y calidad, entendida como el seguimiento y cumplimiento de los requisitos que las agencias externas solicitan a los nuevos grados (aseguramiento de la calidad de los grados). Sin embargo, además de este terreno común, un 58% de estos servicios realizan otro tipo de actividades como la formación en idiomas, atención a la diversidad, ocupabilidad, cooperación, salud laboral y prevención. Esta diversificación de las funciones tiene relación con el tamaño de la Universidad, de manera que en universidades grandes los servicios de idiomas, áreas de cooperación o prevención y salud laboral son independientes de las unidades de formación.

En relación con los colectivos a quienes se dirigen este tipo de actividades, se observa que mayoritariamente es el profesorado, aunque en este punto también hay que señalar el comienzo de cierta diversificación. Así el 22% (10 en total) ofrece actividades dirigidas al PDI y al PAS. Normalmente son ofertas diferentes (sin intersección), pero, por ejemplo, en el caso de la UM existe un programa que se ofrece de

forma conjunta. Los temas predominantes son ofimática, prevención y salud laboral (como cursos cortos y puntuales), y nuestra hipótesis es que responde a una racionalización de los recursos. No obstante, hay otro ámbito compartido que merece especial interés: el de la gestión y dirección, dado que da cuenta de una incursión en el desarrollo del liderazgo académico. Así ocurre en la Universidad de Huelva, que ofrece dos programas de diferente formato: «Especialización en habilidades directivas» (32 horas, PAS y PDI preferentemente ocupando cargos de gestión) y un Máster de Gobernanza en Instituciones Educativas (60 ECTS, PAS y PDI preferentemente ocupando cargos de gestión). La amplia atención que el desarrollo del liderazgo en la enseñanza y el aprendizaje despierta en muchos países no debe ser dejada de lado, y en ese sentido la investigación de estas experiencias y de sus resultados se convierte en una línea que hay que desarrollar.

El otro gran colectivo emergente que empieza a recibir la atención de las unidades de desarrollo educacional es el alumnado. El hecho de focalizar claramente la atención en el aprendizaje y situar todos los esfuerzos en esa dirección ha dado lugar a la eclosión de un nuevo espacio de práctica e investigación. A día de hoy son muchos los conceptos que se usan, tal vez bastante favorecidos por la idea del aprendizaje superficial y profundo (Marton y Säljö, 1976), y que ponen nombre (*approaches to learning; student engagement*) a un aprendizaje auténtico, así como a las maneras de lograrlo (Solomonides, Reid, Petorcz, 2012). Se ha comenzado ya a trabajar en esta dirección, como en el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de la Coruña, donde se ofrece una programa de apoyo al aprendizaje de los estudiantes (PAA). El programa está compuesto por 11 cursos (reconocimiento: 1 ECTS por curso) distribuidos en tres grandes ámbitos: competencias, actitudes y destrezas. El Secretariado de Formación Permanente e Innovación educativa (UV), ofrece una convocatoria dirigida a grupos de estudiantes para que presenten proyectos de innovación docente (ESTIC), y la Universidad de Zaragoza realiza actividades de formación de estudiantes en habilidades y competencias transversales en colaboración con centros y titulaciones. Son indicios de un ineludible comienzo, pero experiencias aún aisladas y lejanas a los interesantes desarrollos que está teniendo este tema en Estados Unidos, Reino Unido y Australasia, donde se está trabajando, por poner un ejemplo, el aprendizaje basado en la investigación entre los estudiantes de los grados (Healey y Jenkins, 2009). La formación en 2004 de la Interna-

tional Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL, 2013) ha servido para que una red de universidades pongan en marcha experiencias localizadas y compartidas que retan a los estudiantes a convertirse y comportarse como investigadores. Muestras de ello son los congresos o simposium que periódicamente se celebran a tal efecto (Macquarie University, 2013; BCUR, 2013) y en los que las unidades y servicios de desarrollo educacional desempeñan un importante papel.

Las actividades de formación: duración y focos de interés

La construcción del mapa de universidades pone de manifiesto, en primer lugar, el dato de que la actividad predominante es la impartición de cursos o seminarios, es decir, que está dirigida al desarrollo de «competencias académicas y capacidad para la mejora en el área de la enseñanza, y el aprendizaje, y, en algunos casos, investigación y liderazgo», siguiendo las categorías señaladas por Debowski (2011, pág. 18). Se trata, sin duda, de un fenómeno muy extendido en todas las universidades del mundo, tal vez porque los cursos y seminarios son fáciles de organizar y gestionar; sin embargo, representan solo una parte de los nuevos perfiles que el desarrollo educacional está adquiriendo en otros países. Ya hemos avanzado que hay universidades que han empezado a incursionar en otras actividades y formatos, pero, sin duda, si se atiende a las recomendaciones de la Comisión Europea en su estrategia de modernización de la ES (2013) y hay un propósito firme de equiparar la enseñanza a la investigación y de desarrollar estrategias institucionales globales de enseñanza y aprendizaje, la metamorfosis de estos servicios será un imperativo inevitable. La necesidad de estos cambios es también una de las conclusiones del trabajo realizado por los responsables de las unidades de formación de las universidades públicas catalanas (Torra *et al.*, 2013).

La duración de este tipo de actividades, que llamaremos de manera genérica *cursos*, es otro dato interesante que merece la pena analizar, ya que desvela en cierta manera a dónde se dirige de facto la formación, más allá de las expresiones retóricas. Una actividad que se desarrolla de forma puntual, en un contexto de un servicio central como es el caso y en un periodo corto, puede ser una buena estrategia para el desarrollo de aprendizajes de carácter instrumental, pero difícilmente puede cambiar, por poner un ejemplo, las concepciones sobre la docencia o las

prácticas que se despliegan en la interacción con los estudiantes. Luego tienen una efectividad limitada (Prebble *et. al.* 2004; Steinert *et. al.* 2006; Southwell *et. al.* 2009; Stes *et. al.* 2010).

La duración de los cursos varía en cada universidad. Los hemos clasificado en cuatro grupos según su duración: actividades de duración corta (menos de 20 horas presenciales), actividades de duración mediana (de 20 a 49 horas presenciales), actividades de duración larga (de 50 a 99 horas presenciales) y actividades muy largas (100 horas o más). Las actividades de duración corta son las más frecuentes, representan un 83% de las actividades analizadas y abordan temáticas muy diversas que analizaremos a continuación. Las actividades de duración media representan un 14% sobre el total y en muchos casos se relacionan con tecnologías aplicadas a la docencia. El 3% restante se reparte entre las actividades largas y muy largas (2% y 1%, respectivamente) y en este grupo se encuentran los programas que siguen un modelo integrador en los que el énfasis se pone en un desarrollo docente relacionado con la práctica entendida como un entorno complejo (ver tabla 22 y figura 27).

Tabla 22: Datos netos y porcentuales de la modalidad curso en las unidades de formación

Modalidad de curso según duración	Nº de cursos	Porcentaje
Corto (menos 20 h)	1453	83%
Medio (de 20 a 49 h)	226	13%
Largo (de 50 a 99 h)	42	2%
Muy largo (100 h o más)	26	1%

Figura 27. Porcentaje de cursos según su duración

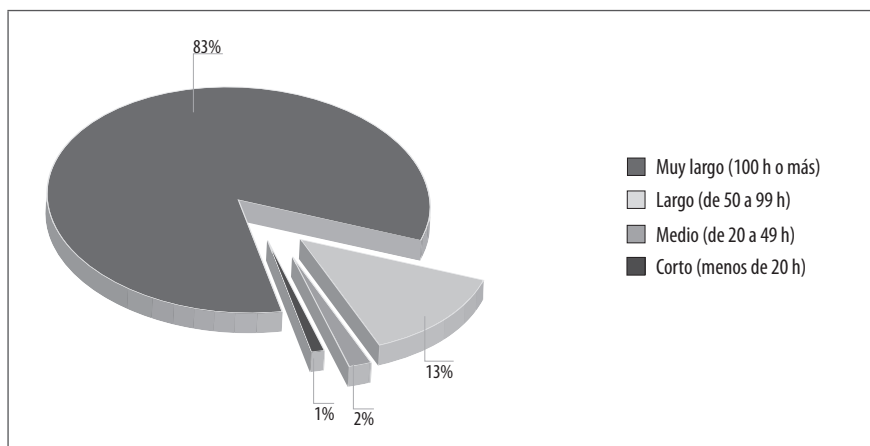
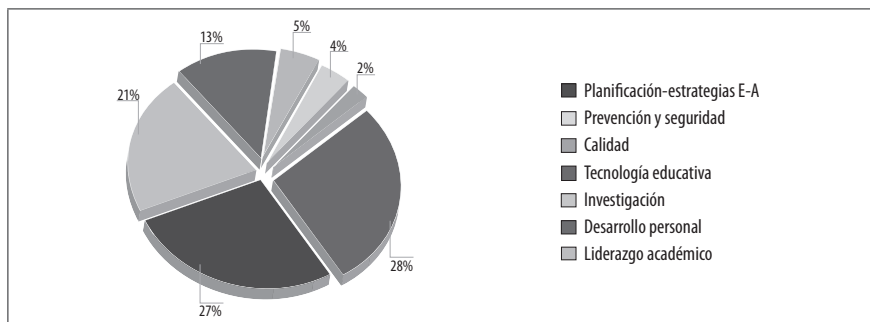


Figura 28. Porcentaje de cursos según su ámbito



Los cursos cortos y medios suelen atender a determinados ámbitos competenciales, si bien es cierto que en cualquier acción formativa se ponen en cuestión múltiples aspectos interrelacionados entre sí. Los cursos responden a grandes temáticas bastante recurrentes (figura 28) que hemos clasificado en competencias de gestión y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (27% del total de acciones), tecnología educativa (28%), desarrollo personal (13%), investigación (21%), liderazgo académico (5%), calidad (2%), prevención y seguridad (4%). Dentro de la categoría de desarrollo personal hemos incluido aquellas actividades relacionadas con la formación de idiomas para la docencia (no se han incluido cursos relacionados exclusivamente con el aprendizaje de idiomas), formación relacionada con educación para el desarrollo, igualdad y temas de cooperación. En la categoría liderazgo académico se han incluido los cursos sobre coordinación curricular. Es importante anotar que hemos contabilizado el total de cursos realizados en cada categoría, aunque su duración puede variar, pero siempre por debajo de 50 horas.

Lo que subyace a este tipo de cursos está en línea con la idea de desarrollo profesional que hemos expuesto anteriormente, sin embargo su oferta es fragmentada y la participación en ellos es una decisión libre de cada docente, que hará uso de ese aprendizaje en la práctica profesional o en la promoción académica. La promoción dentro de la Universidad sigue siendo un terreno un tanto confuso hasta la fecha, y pocas universidades tienen programas de desarrollo profesional escalonado, aunque hay excepciones como la UB, que despliega acciones de acompañamiento al profesorado en diferentes momentos de su carrera.

En cuanto a los cursos largos y muy largos representan, como hemos visto, solo el 3% de la actividad en este ámbito. Creemos que el dato merece al menos un comentario. Los datos empíricos derivados de la inves-

tigación sobre la efectividad de la formación docente en ES señalan la necesidad de experimentar estrategias sostenidas en el tiempo y diversas en cuanto a su naturaleza: comunidades de práctica, mentorías colaborativas, proyectos de innovación curricular, etc., ya que son las que en principio pueden tener un efecto profundo en la manera de enseñar y aprender en la Universidad. Sin embargo, los datos que hemos recogido demuestran que en el caso de las universidades analizadas se trata de prácticas muy acotadas y que afectan a un número sensiblemente menor de docentes.

Los cursos largos que trabajan con perspectivas complejas sobre la enseñanza y el aprendizaje, más allá del entrenamiento de determinadas destrezas, se están llevando a cabo en un total de 35 universidades (78%), mientras que en diez no hacen este tipo de formación (tabla 23 y figura 29). De ellas, 23 universidades despliegan esta estrategia para formar a sus profesores noveles; en este caso, la formación parece dirigirse a la atención de determinadas carencias que el personal académico tiene al comienzo de su carrera. Se trata, sin duda, de un concepto muy alejado del de aprendizaje permanente, que es el que en definitiva se alinearía con la idea de organización abierta al aprendizaje y desarrollo global e institucional de la capacidad de enseñar y aprender. Con esto no estamos desacreditando en absoluto las estrategias de inducción, sino poniendo en duda la idea común de que la necesidad de formación es inversamente proporcional a los años de experiencia o al nivel académico.

Del resto cabe destacarse algunos programas de desarrollo del liderazgo que van desde la formación de coordinadores que desarrolla la UPV/EHU, a los de la Universidad de Huelva ya citados. Tal vez merece una mención por su singularidad el programa Ehundu de Desarrollo de los Grados en la UPV/EHU, que desde 2010 trabaja con documentos de compromiso con los equipos decanales de 29 facultades en los que se acuerdan indicadores que pretenden un desarrollo global y holístico, que abarca desarrollo profesional, territorial, institucional, educación activa y desarrollo curricular (Fernández y Palomares, 2010) desde una perspectiva de empoderamiento y liderazgo distribuido. La Universitat de Girona realiza un programa de gestión en docencia universitaria (12 h), la Universidad de Murcia y la de Valencia ofrecen diplomas en investigación, gestión y docencia en educación superior de 375 horas y 150 horas, respectivamente. Además, la UB ofrece un programa en gestión e investigación (48 h) y uno especialmente dirigido a los jóvenes investigadores (36 h). En la UGR hay un programa de 50 horas cuyo objetivo es la internacionalización del profesorado universitario.

Tabla 23: Desarrollo educacional

Programas integradores	N.º de universidades	Porcentaje (sobre 45)
Formación inicial de docencia	23	51%
Formación y actualización docente	19	42%
Desarrollo institucional y liderazgo	5	11%
Formación en investigación	3	7%
No ofrecen ningún programa	10	22%

Figura 29. Porcentaje de universidades que ofrecen programas integradores según su contenido

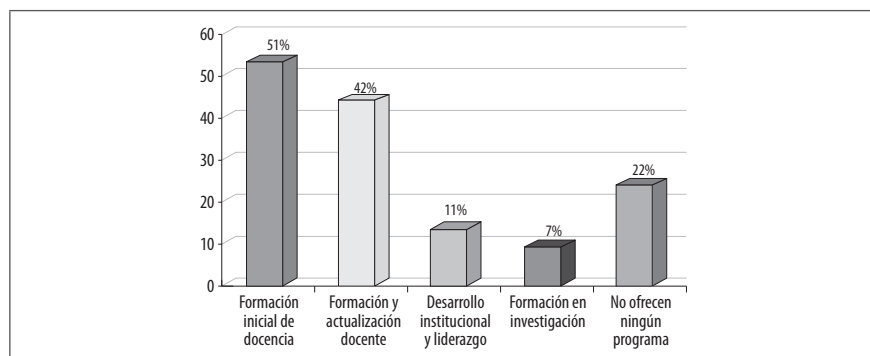


Tabla 24: Desarrollo educacional

DESARROLLO EDUCACIONAL SEGÚN ÁMBITOS			
	N.º de cursos	%	
Desarrollo de personas	Desarrollo instruccional	960	55%
	Planificación y estrategias de E-A (incluye tutorización y evaluación)	466	27%
	Tecnología educativa	494	28%
	Desarrollo profesional	667	38%
	Investigación	341	21%
	Desarrollo personal	226	13%
	Prevención y seguridad	67	4%
Desarrollo organizacional	Desarrollo organizacional	116	7%
	Liderazgo académico	82	5%
	Calidad	38	2%
	TOTAL CURSOS	1.714	100%
	N.º de universidades	% del total (45 universidades)	
Desarrollo estratégico	Desarrollo institucional	—	—
	Programa de desarrollo institucional	12	27%
	Grupos de innovación docente	18	40%
	Convocatorias de proyectos de innovación	30	67%
	Jornadas de innovación docente	17	38%
	Premios a la innovación o excelencia docente	6	13%

En las universidades analizadas podemos recoger algunas acciones institucionales cuyo objetivo es impulsar la innovación y la mejora de la calidad de la enseñanza (tabla 24). La más destacada, por lo que de responsabilidad estratégica de la institución significa, pero aún muy minoritaria (27%), es la existencia de programas de desarrollo institucional. Aunque hay diferencias entre su nivel de desarrollo e implementación, su mera presencia es un hecho relevante. La estrategia más frecuente es la publicación de convocatorias para presentar proyectos de innovación y mejora de la docencia (67%). Suelen ser convocatorias anuales y en muchos casos van más dirigidas a profesores individuales que a equipos docentes.

Otra estrategia interesante es la existencia de grupos de innovación docente en 18 universidades (40%), ya que se trata de grupos que además de contribuir al desarrollo profesional del profesorado, realizan actividades que impactan en los equipos docentes, actuando así como transmisores de la innovación en la Universidad (Márquez *et al.* 2012). La organización de Jornadas de Innovación, de ámbito intrauniversitario, o, en menor proporción, interuniversitario, es también una acción destacada (38%) y que ayuda a visualizar la innovación docente al resto de la comunidad universitaria. Por último, y de forma muy minoritaria, en seis universidades se premia la excelencia docente y la innovación. Los resultados anteriores se recogen en la tabla 24, donde de forma sintética se refleja que la concepción predominante es la del desarrollo instruccional y profesional. Finalmente, para cada universidad y siguiendo los estándares propuestos por Gosling (2008) respecto al rol de las unidades de formación, hemos recogido (tabla 25), por un lado, las características más relevantes relacionadas con el desarrollo instruccional y profesional; y por otro lado, las que podemos considerar estrategias institucionales. En el primer ámbito, desarrollo instruccional y profesional, la segunda columna muestra la tipología de cursos que por su duración se presentan en un porcentaje superior al observado para el conjunto de las universidades analizadas. Este mismo criterio se utiliza para determinar los ámbitos competenciales con mayor incidencia dentro de la oferta de la institución. En la siguiente columna, aparecen las acciones institucionales más destacadas en el ámbito del desarrollo educacional, resaltando los casos en que nos consta la existencia de un programa de desarrollo institucional (PDIInst).

Tabla 25: Rol de los servicios y unidades de formación por ámbitos

Universidad	Desarrollo instruccional / profesional	Estrategias institucionales de desarrollo educacional
Alicante	Cursos de duración corta-media. Incidencia: tecnología e investigación.	Programa de acción tutorial, participación de centros. Grupos de innovación. Jornadas y convocatoria de proyectos de innovación.
Alcalá de Henares	Cursos de duración corta-media. Incidencia: planificación y estrategias E/A.	Máster en Docencia Universitaria (60 ECTS, asesoramiento pedagógico. Grupos, jornadas y convocatoria de proyectos de innovación.
Almería	Cursos de duración corta exclusivamente. Incidencia: tecnología educativa y liderazgo académico.	PDInst. Plan de formación del profesorado (30 h) diseñado conjuntamente con las direcciones de centros y departamentos. Convocatoria de proyectos de innovación.
Autònoma de Barcelona	Cursos de duración corta. Incidencia en planificación y estrategias de E/A.	Programa de formación docente (FDES) (7 ECTS). Grupos de innovación, jornadas y convocatoria de proyectos de innovación.
Autònoma de Madrid	Cursos de duración media-larga. Incidencia: tecnología educativa.	Experto en docencia (nivel inicial y avanzado, 15 y 25 ECTS). Oferta específica de las unidades de calidad y formación de cada centro.
Barcelona	Cursos de duración corta-media. Incidencia planificación y estrategias de E/A y desarrollo personal.	PDInst. Máster en Docencia Universitaria, Profesorado Novel (60 ECTS). Plan de formación, gestión e investigación (48 h). Plan formación jóvenes investigadores (38 h). Grupos, jornadas y proyectos de innovación.
Burgos	Cursos de duración corta. Incidencia: tecnología e investigación.	Certificado de Formación Inicial en Docencia Universitaria (80 h). Grupos de innovación, jornadas y proyectos innovación.
Cádiz	Cursos de duración corta. Incidencia: tecnología e investigación.	Grupos de innovación, jornadas y convocatoria de proyectos de innovación.
Cantabria	Cursos de duración corta exclusivamente. Incidencia: tecnología e investigación.*	Grupos de innovación y jornadas.
Carlos III	No hay información disponible.	Elaboración de guías sobre plataformas recursos tecnológicos.
Castilla La Mancha	No hay información disponible.	Curso de especialista en docencia (30 ECTS). Jornadas temática de innovación/jornada de acogida a profesorado novel.
Complutense	Formación de calidad y seguimiento (no se detallan los cursos).	Proyectos de innovación y mejora.
La Coruña	Cursos de duración corta. Incidencia: desarrollo personal e investigación.	PDInst. Plan de Formación inicial (200 h). PAA Plan de apoyo al aprendizaje (dirigido a estudiantes), 11 cursos, 11 ECTS.
Córdoba	Cursos de duración corta-media. Incidencia: planificación y estrategias de E/A y desarrollo personal.	Curso de formación y actualización del profesorado universitario (5 ECTS). Título de Experto en Formación del Profesorado Universitario (25 ECTS). Abiertos a personal no universitario.
Extremadura	Cursos de duración corta-media. Incidencia: planificación y estrategias de E/A y calidad.	Formación de profesores noveles para la docencia universitaria (70 h). Formación de profesores tutores en el EEES I (60 h) y II (30 h). Convocatoria de proyectos de innovación.
Girona	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación y estrategias de E/A e investigación.	Postgrado interuniversitario en docencia universitaria (750 h). Curso de especialización interuniversitaria de docencia universitaria (75 h). Gestión en docencia universitaria (12 h). Grupos de innovación y jornadas.

Universidad	Desarrollo instruccional / profesional	Estrategias institucionales de desarrollo educacional
Granada	Cursos de duración larga. Incidencia: tecnología y desarrollo personal.	PDInst. Curso de iniciación (200 h). Curso internacionalización del profesorado universitario (50h). Planificación de docencia universitaria por competencias y guías didácticas (70 h). Jornadas y proyectos de innovación. Premios.
Huelva	Cursos de duración media. Incidencia: tecnología y liderazgo académico.	Master en Docencia Universitaria (60 ECTS). Noveles con especialización en habilidades directivas (32 h). Master en Gobernanza de las Instituciones Educativas (60 ECTS). Jornadas y proyectos de innovación.
Islas Baleares	Cursos de duración corta. Incidencia: tecnología e investigación.	Instituto de investigación en formación dirigida a los miembros de los grupos de investigación.
Jaén	Cursos de duración corta-media. Incidencia: desarrollo personal e investigación.	PDInst. Formación Inicial. Plan de formación de los centros. Plan de acción tutorial. Proyectos y premios a la innovación.
Jaume I	Cursos de duración corta-media. Incidencia: planificación-estrategias E/A y desarrollo personal.	Certificación de Iniciación a la Docencia (75h). Certificado de Capacitación para la Docencia Universitaria (200 h). Proyectos.
La Laguna	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación-estrategias E/A y desarrollo personal.	PDInst. Centros que participan en el diseño del plan de formación. Jornadas y proyectos de innovación.
Las Palmas	Cursos de duración corta. Incidencia: liderazgo académico e investigación.	PDInst. Título de Experto en Docencia (300 h). Jornadas y proyectos de innovación. Ayudas a la movilidad del profesorado.
León	Cursos de duración corta exclusivamente. Incidencia: planificación-estrategias E/A.	Proyectos de innovación. Programa de formación en dirección y gestión universitaria (información no disponible).
Lleida	Cursos de duración corta. Incidencia: : planificación-estrategias E/A, liderazgo académico e investigación.	Plan de acción tutorial. Programa de especialista en docencia universitaria.
Málaga	Cursos de duración media. Incidencia: planificación-estrategias de E/A, liderazgo académico y desarrollo personal.	PDInst. Curso de formación docente para el profesorado universitario novel (100 h). Proyectos y grupos de innovación.
Miguel Hernández	Solo cursos de duración corta. Incidencia: tecnología, desarrollo personal e investigación.	Programa de formación inicial para la docencia universitaria (250 h).
Murcia	Cursos de duración corta-media. Incidencia: planificación y estrategias de E/A y liderazgo académico.	PDInst. Curso de formación inicial a la docencia universitaria (10 ECTS). Diploma en Investigación, Gestión y Docencia en Educación Superior (375 h). Formación de centros: trabajos fin de grado (240 h). Formación de formadores. Proyectos de innovación.
Oviedo	Cursos de duración corta exclusivamente. Incidencia: tecnología e investigación.	Formación inicial para el profesorado universitario de nueva incorporación (80 h).
País Vasco	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación y estrategias de E/A, liderazgo académico y calidad.	PDInst. Eragin: Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza (300h). Programa Hasiberriak (noveles, 29 ECTS). Taller del programa Ehundu para coordinación de equipos docentes (3 ECTS). Programa Ehundu para el desarrollo de los grados con cada facultad. Jornadas y proyectos de innovación. Convocatoria de movilidad.

Universidad	Desarrollo instruccional / profesional	Estrategias institucionales de desarrollo educacional
Pablo de Olavide	Cursos de duración corta-media. Incidencia: desarrollo personal e investigación.	Plan de apoyo a la formación /prevención. Plan de apoyo a la innovación tecnológica.
P. Cartagena	Información no disponible.*	Premio al profesor de referencia.
Politécnica de Cataluña	Cursos de duración corta-media. Incidencia: tecnología y desarrollo personal.	Práctica e innovación en docencia universitaria (150 h). Plan de acción tutorial. Jornadas, grupos y proyectos de innovación.
Politécnica de Madrid	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación-estrategias E/A, investigación.	PDInst. Formación inicial del profesorado (15-20 ECTS). Programas de innovación educativa por centros. Grupos de innovación. Premios.
Politécnica de Valencia	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación-estrategias E/A y desarrollo personal.	Especialista universitario en pedagogía universitaria (20 ECTS). Programa de acogida universitaria para profesorado (75 h). Grupos y proyectos de innovación.
Pompeu Fabra	Información disponible no desagregada.	Formación inicial de docencia universitaria: itinerario 1, 2, y 3 (300 h, 170 h, 80 h) y 80 horas. Proyectos y jornadas de innovación.
Púb. de Navarra	Información no disponible.	Información no disponible.
Rey Juan Carlos	Solo cursos de duración corta. Incidencia: tecnología desarrollo personal.	Programa de tutoría y <i>mentoring</i> . Proyectos de innovación.
Rioja	Cursos de duración corta. Incidencia: coordinación curricular.	Plan de formación PDI (44 h).
Rovira i Virgili	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación y estrategias de E/A e innovación docente.	Postgrado interuniversitario en docencia universitaria (750). Curso de especialista en docencia universitaria (postgrado) (30 ECTS). Grupos y proyectos de innovación.
Salamanca	Cursos de duración corta. Incidencia: tecnología e innovación docente.	Formación inicial del profesorado universitario (75 h). Grupos de innovación.
Santiago de Compostela	Cursos de duración corta-media. Incidencia: tecnología.	Plan de noveles: nociones básicas sobre recursos y actividades en campus virtual (25 h). Grupos y proyectos de innovación.
Sevilla	Cursos de duración corta-media. Incidencia: tecnología, investigación y prevención.	Programa de formación para noveles basado en la consolidación de equipos docentes en los departamentos.
Valencia	Cursos de duración corta. Incidencia: tecnología, investigación e innovación.	Diploma en Investigación, Gestión y Enseñanza Universitaria (150 h). Convocatorias de grupos de estudiantes Proyectos y jornadas de innovación.
Valladolid	Información no disponible.	No hay una oferta estructurada.
Vigo	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación-estrategias E/A y desarrollo personal.	Programa de formación del nuevo profesorado. Curso de iniciación a la docencia del profesorado novel (66 h) Máster y especialista universitario (60 h). Jornada.
Zaragoza	Cursos de duración corta. Incidencia: planificación-estrategias E/A y tecnología.	PDInst. Curso de formación pedagógica del profesorado de nueva incorporación (21 h). Diploma en Formación Pedagógica del Profesorado Universitario (250 h). Formación en contenidos de TIC. Jornadas, grupos y proyectos de innovación.

Nota: PDInst, universidades que cuentan con un programa de desarrollo institucional.

(*) Última información disponible 2011-2012.

¿De la formación al desarrollo educacional en ES? Conclusiones provisionales

Teniendo en cuenta que los datos presentados recogen la información publicada y que, en algunos casos, esta puede ser incompleta o no estar suficientemente actualizada, podemos esbozar solo algunas conclusiones preliminares:

1. Las actividades y acciones que las unidades o servicios de formación presentan en sus páginas web se sitúan de manera predominante en el ámbito del desarrollo instruccional, con un énfasis marcado en la promoción de determinadas habilidades (planificación de la enseñanza y el aprendizaje, y uso de TIC en la docencia –tecnología educativa–), que, al menos, atendiendo a su frecuencia, parecen ser consideradas relevantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de práctica desvela concepciones instrumentales del desarrollo docente que evocan en cierto modo lo que de manera general entendemos por formación. Este desarrollo de habilidades instruccionales, administrada en cursos cortos, en un 83% de los casos, representa el gran grueso de la actividad de estas unidades. Sin embargo, las estrategias más sostenidas en el tiempo que, siguiendo lo que revela la investigación científica, pueden dar lugar a cambios en niveles más complejos (cambio de concepciones, profesional reflexivo, comunidades de práctica, cambios curriculares...) son sensiblemente menos frecuentes, y en algunas universidades, inexistentes.
2. Un segundo ámbito en el que se trabaja de manera significativa es en el del desarrollo profesional. Al respecto cabe hacer dos reflexiones. Por una parte observamos una importante presencia de las estrategias de desarrollo para profesorado novel, con programas prolongados en el tiempo y de carácter integrador, aunque focalizan en su rol de profesor y no en una visión procesual e integral de la vida académica. Por otro lado, es sensible la presencia de cursos dirigidos a desarrollar otros roles, como el de investigación, el de liderazgo y gestión, o aspectos relacionados con el bienestar docente. Por tanto, efectivamente hay actividad en el ámbito del desarrollo profesional, aunque tiene un carácter fragmentario, puntual y poco reconocible como marco normativo. Si hacemos caso a las recomendaciones europeas, habrá que realizar importantes avances

en la creación de marcos de entrada, progresión y promoción dentro de la vida académica, en la que se tenga en cuenta, de forma obligatoria, la competencia docente, junto a otras (EU High Level Group, 2013). Las universidades deberán contar con programas que permitan certificar la citada competencia.

3. Las actividades y acciones dirigidas a desarrollos más globales, institucionales y holísticos de la capacidad de las universidades para enseñar y aprender están en un estado inicial. Es cierto que en algunas universidades las unidades y servicios están incurriendo en, como dice Gosling (2008), una responsabilidad estratégica compartida en el desarrollo del aprendizaje, en la estrategia de enseñanza y evaluación, en el impulso de la innovación y en la mejora de la calidad de la enseñanza, pero esto está lejos de ser una realidad en su conjunto. Siguiendo la caracterización que hemos presentado, la actividad desplegada por estos servicios está aún focalizada en la enseñanza (Gibbs 2009b, 2013) y presenta un perfil tradicional (Holt, Palmer y Challis, 2011). La recomendación de que todas las instituciones tengan una estrategia para el fomento y desarrollo de la mejora (y no solo aseguramiento) de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, integrada dentro de su misión general, dando a la docencia una condición de paridad con la investigación, representan, sin duda, un desafío que tanto las personas que están implicadas directamente en los servicios como los responsables académicos y la comunidad universitaria, y muy especialmente la clase política, deberían asumir en aras de contar con unas universidades más inclusivas y eficientes en el ejercicio de su tarea pública de desarrollo del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: SRHE and open University Press. (Traducción al español: *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, 2001.)
- (2000). «University knowledge in an age of supercomplexity». *Higher Education*. 40: 409-422.
- Barr, R. B.; Tagg, J. (1995). «From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education». *Change*, 12-25.

- BCUR (2013). *British Conference of Undergraduate Research*. <http://www.bcur.org/> (consultado el 2-07-2013).
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, Angela (1995). *Directions in staff development*. Bristol: Taylor & Francis Publishers.
- Brew, Angela. (2007). «Evaluating academic development in time of perplexity». *International Journal for Academic Development*, 12 (1): 69-72.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (consultado el 4-07-2013).
- Debowski, Shelda (2011). «Locating academic development». En: S. Lorraine. *Evaluating effectiveness of academic development. Principles and practices* (págs. 17-30). Nueva York: Routledge.
- Candy, P. (1996). «Promoting lifelong learning: academic developers and the university as a learning organization». *International Journal of Educational Development*, 1, (1): 7-18.
- Centra, J. A. (1978). «Types of faculty development programs». *Journal of Higher Education*, 49: 151-162
- Collett, P.; Davidson, M. (1997). «Re-negotiating autonomy and accountability: The professional growth of developers in a South African institution». *International Journal for Academic Development*, 2 (2): 28-34.
- Crosby, W. (1962). «The Origin and Early History of Sabbatical Leave». *Bulletin, American Association of University Professors*, XLVIII: 253-256.
- Entwistle, N. J.; Tait, H. (1990). «Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments». *Higher Education*, 19: 169-194.
- Entwistle, N. J.; Tait, H. (1994) *The revised approach to studying inventory*. Centre for research into learning and instruction. Edimburgo: University of Edimburg.
- EU High Level Group (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Report to the European Commission. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf (consultado el 20-7-2013).
- Fernández, I.; Palomares, T. (2010). «¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco». En: N. Balluerka; I. Alkorta (eds.). *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Leioa: UPV/EHU Servicio Editorial.
- Fernández, I.; Gisasola, J.; Garmendia, M.; Alkorta, I.; Madinabeitia, A. (2013). «¿Puede la formación tener efectos globales en la Universidad? De-

- sarrollo docente, metodologías activas y curriculum híbrido». *Infancia y aprendizaje*, 36 (3).
- Gaff, J. G.; Simpson, R. D. (1994). «Faculty development in the United States». *Innovative Higher Education*, 18 (3): 167-176.
- Gibbs, G. (1995). «The relationship between quality in research and quality in teaching». *Quality in Higher Education*, 1 (2): 147-157.
- (1996). «Supporting educational development within departments». *International Journal of Academic Development*, 1 (1): 27-37.
- (2009a). «Developing students as learners -varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour». *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1: 1-12.
- (2009b). «Trends over time in efforts to develop teaching and learning». *Journal of learning development in Higher Education*, 1.
- (2013). «Reflections on the changing nature of educational development». *International Journal for Academic Development*, 18 (1): 4-14.
- Gibbs, G.; Coffey, M. (2004). «The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach of learning of their students». *Active Learning in Higher Education*, 5 (1): 87-100.
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do? *International Journal of Academic Development*, 1 (1): 75-83.
- (2008). *Educational Development in the United Kingdom*. Londres: Report to the Heads of Educational Development Group (HEDG).
- (2009). «Educational development in UK: a complex and contradictory reality». *International Journal of Academic Development*, 14 (1): 5-18.
- Hargreaves, A.; Harris, A. (2010). *Performance beyond expectations*. National College for School Leadership. <http://andyhargreaves.weebly.com/uploads/5/2/9/2/5292616/performance-beyond-expectations-summary.pdf> (consultado el 17-06-2103).
- Havnes, A.; Stensaker, B. (2006). «Educational development centres: from educational to organizational development?». *Quality Assurance in Education*. 14 (11): 7-20.
- Healey, M.; Jenkins, A. (2009). «Developing undergraduate research and inquiry». *The Higher Education Academy*.
- Hicks, O. (1999). «Integration of central and departmental development: reflections from Australian universities». *International Journal of Academic Development*, 4 (1): 43-51.
- Holt, D.; Palmer, S.; Challis, D. (2011). «Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education». *International Journal for Academic Development*. 16 (1): 5-17.

- Hubbard, G.; Atkins, S. (1995). «The professor as a person. The role of faculty well-being in faculty development». *Innovative Higher Education*, 18: 167-176.
- Imbernón, F. (1999). «De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en España». En: A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz; J. F. Angulo Rasco (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (págs. 181-207). Madrid: Akal.
- Irby, D. (1996). «Models of Faculty Development for PBL». *Advances in Health Sciences Education*, 1: 69-81
- ISSOTL (2013). *International Society for the Scholarship of Teaching & Learning*. <http://www.issotl.org/index.html> (consultado el 2-07-2013).
- Johnston, S. (1997). «Educational development units: aiming for a balanced approach to supporting teaching». *Higher Education Research and Development*. 16 (3): 331-342.
- Kolmos, A. (2010). «Danish faculty development strategies». En: A. Saroyan; M. Frenay. *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. (págs. 61-81). Sterling, Virginia: Stylus.
- Lewis, K. (1996). «Faculty development in the United States: a brief history». *International Journal for Academic Development*, 1 (2): 26-33.
- Luis Gómez, A.; Romero, J. (2009). «Reformas educativas y formación permanente del profesorado». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (1).
- Lynn Taylor, K.; Rege Colet, N. (2010). «Making the shift from faculty development to educational development». En: A. Saroyan; M. Frenay. *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Macquarie University (2013). *Undergraduate research in Australia*. http://mq.edu.au/ltc/altc/ug_research/ (consultado el 2-07-2013).
- Malcolm, J.; Zukas, M. (2001). «Bringing pedagogic gaps: conceptual discontinuities in Higher Education». *Teaching in Higher Education*, 6 (1): 33-42.
- Márquez M. D.; Sabaté, S.; Marzo, N.; Valderrama, E. (2012). *El trabajo en red de los grupos de innovación docente. Impacto y relevancia sobre la comunidad universitaria*. VII CIDUI: «La universitat, una institució de la societat». <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/178/167>
- Martin, E. (1999). *Changing academic work. Developing the learning university*. Buckingham: Open University Press.
- Marton, F.; Säljö, R. (1976). «On qualitative differences in learning: outcomes and process». *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.

- MEC (1986). *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria* (1983-1986).
- Ouellett, M. L. (2010). «Overview of faculty development. History and choices». En: J. K. J. Gillespie; D. L. Robertson. *A guide to Faculty Development*, 1.
- Prebble, T.; Hargraves, H.; Leach, L.; Naidoo, K.; Suddaby, G.; Zepke, N. A. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary education: A synthesis of the research*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Prosser, M.; Trigwell, K. (1998). *Teaching and learning in HE*. Buckingham: Open University Press.
- Rege Colet, N. (2010). «Faculty development in Switzerland». En: A. Saroyan; M. Frenay. *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model* (págs. 43-60). Sterling, Virginia: Stylus.
- Rowland, S. (2003). «Academic development: a practical or theoretical business?». En: H. Eggins; R. Macdonald. *The scholarship of academic development*. Buckingham: Open University Press.
- Roxa, T.; Martesson, K. (2008). «Strategic educational development: a national Swedish initiative to support change in Higher Education». *Higher Education Research and Development*, 27 (2): 155-168.
- Saroyan, A.; Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Granica.
- Solomonides, I.; Reid, A.; Petocz, P. (2012). *Engaging with learning in Higher Education*. Oxfordshire, UK: Libri Publishing.
- Sorcinelli, M. D.; Austin, A. E.; Eddy, P. L.; Beach, A. L. (2005). *Creating the future of faculty development: learning from the past, understanding the present*. Bolton, M.A.: Anher Publishing Company, Inc.
- Southwell, D.; Morgan, W. (2009). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: a review of literature*. ALTC. Queensland: Australia.
- Steinert, Y. et al. (2006). «A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide number 8». *Medical Teacher*, 28 (6): 497-526.
- Stes, A.; Min-Leliveld, M.; Gijbels, D.; Van Petegem, P. (2010). «The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research». *Educational Research Review*, 5: 25-49.
- Torra, I. et al. (2013). «Retos institucionales de la formación del profesorado universitario». *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (1): 285-309.

- Webb, G. (1996a). «Theories of staff development: development and understanding». *International Journal for Academic Development*. 1 (1): 63-69.
- (1996b). «Theories of staff development: progress and power». *International Journal for Academic Development*. 1 (2): 59-66.
- Wilkerson L. A.; Irby, D. M. (1998). «Strategies for Improving Teaching Practices: A Comprehensive Approach to Faculty Development». *Academic Medicine*, 73 (4): 387-396.

Anexo 1

Servicios/unidades de formación por universidad identificando su denominación, dependencia institucional y principales ámbitos de intervención

Siglas	Universidad	Unidad responsable	Dependencia	Ámbito
UA	Alicante	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Estudios, formación y calidad	Formación, innovación y calidad
UAH	Alcalá de Henares	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Calidad e innovación docente	Formación, innovación, calidad, enseñanza virtual y servicios audiovisuales
UAL	Almería	Unidad de formación del profesorado	Vic. Profesorado y formación académica	Formación, innovación y calidad
UAB	Autònoma de Barcelona	Unidad de formación e innovación docente	Vic. Calidad, docencia y ocupabilidad	Formación, innovación y calidad
UAM	Autònoma de Madrid	Programa de formación docente / Unidad de calidad y formación de cada centro	Vic. Personal docente e investigador / Vic. estudiantes y formación continua	Formación, innovación, calidad, formación predoctoral e idiomas
UB	Barcelona	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Política académica y calidad	Formación, innovación, calidad, liderazgo e idiomas
UBU	Burgos	Instituto de Formación e Innovación Educativa	Vic. Profesorado y personal de administración y servicios	Formación, innovación y calidad
UCA	Cádiz	Unidad de Innovación Docente	Vic. Docencia y formación	Formación, innovación y tecnologías docentes
UNICAN	Cantabria	Área de Innovación Educativa	Vic. Calidad	Formación, innovación, campus virtual, convergencia EU y OCW
UC3M	Carlos III	UTEID, Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente	Vic. Infraestructuras y medio ambiente / Vic. de Grado	Formación, innovación tecnológica y buenas prácticas en creación de contenidos
UCLM	Castilla La Mancha	Unidad de Innovación Educativa	Vic. Docencia e innovación educativa	Formación, innovación y calidad
UCM	Complutense	Oficina para la calidad	Vic. Evaluación de la calidad	Formación, innovación y calidad
UDC	La Coruña	Centro Universitario de Formación e Innovación educativa	Vic. Calidad y nuevas tecnologías	Formación, asesoramiento y atención a la diversidad
UCO	Córdoba	Secretariado de Formación Permanente	Vic. Estudios de posgrado y formación continua	Formación, innovación, estudios propios y actividades solidarias, culturales o de cooperación
UEX	Extremadura	Servició de Formación y Orientación Docente	Vic. Calidad e infraestructura	Formación, innovación y tecnología educativa

Siglas	Universidad	Unidad responsable	Dependencia	Ámbito
UDG	Girona	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Personal y política social	Formación, innovación, calidad, liderazgo y salud laboral
UGR	Granada	Secretariado de Formación y Apoyo a la calidad / Secretariado de Innovación Docente	Vic. Garantía de la calidad	Formación, innovación y calidad
UHU	Huelva	Secretariado de Formación del Profesorado	Vic. Ordenación académica y profesorado	Formación, innovación, calidad y liderazgo
UIB	Islas Baleares	ICE/IRIE (Instituto de Investigación e Innovación educativa)	Rector UIB / Consejería de Educación, Cultura y Universidades	Formación, formación de posgrado y formación grupos de investigación
UJA	Jaén	Secretariado en Innovación Docente y Formación del Profesorado	Vic. Docencia y profesorado	Formación e innovación
UJI	Jaume I	Unidad de Soporte Educativo	Vic. Estudiantes, ocupación e innovación educativa	Formación, innovación y orientación a estudiantes con necesidades especiales
ULL	La Laguna	Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad (dirección de formación e innovación docente)	Vic. Calidad institucional e innovación educativa	Formación, innovación y calidad
ULPGC	Las Palmas	Área de Innovación Educativa	Vic. Profesorado y planificación académica	Formación, innovación y calidad
ULE	León	Escuela de Formación e Innovación Docente	Delegado del rector para la calidad y la formación	Formación, innovación y calidad
UDL	Lleida	ICE-CFC, Instituto de Ciencias de la Educación / Centro de Formación Continua	Vic. Estudiantes, posgrado y formación continua	Formación, innovación y formación continuada
UMA	Málaga	Dirección de secretariado de formación del PDI	Vic. Ordenación académica y profesorado	Formación e innovación
UMH	Miguel Hernández	Programa de formación y mejora docente (servicio de gestión de estudios)	Vic. Estudios	Formación e innovación
UM	Murcia	Centro de Formación y Desarrollo Profesional	Vic. Desarrollo estratégico y formación	Formación de PDI y PAS e innovación
UNIOVI	Oviedo	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Profesorado y ordenación académica	Formación
UPV/EHU	País Vasco	SAE, Servicio de Asesoramiento Educativo	Vic. de Estudios de Grado e Innovación	Formación, innovación, calidad y liderazgo
UPO	Pablo de Olavide	Unidad de formación-PDI	Vic. Planificación docente y profesorado	Formación, innovación, calidad y salud laboral
UPCT	Politécnica de Cartagena	Vic. Profesorado e Innovación Docente	Vic. Profesorado e innovación docente	Formación e innovación
UPC	Politécnica de Cataluña	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Política académica	Formación e innovación

Siglas	Universidad	Unidad responsable	Dependencia	Ámbito
UPM	Politécnica de Madrid	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación /Portal servicios de innovación educativa	Vic. Planificación académica y doctorado / Consejo social	Formación, innovación y observatorio
UPV	Politécnica de Valencia	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Estudios calidad y acreditación	Formación, innovación y programas de formación y apoyo psicopedagógico para alumnos
UPF	Pompeu Fabra	Centro de Calidad e Innovación Docente	Vic. Docencia y ordenación académica y profesorado	Formación, innovación, calidad y multilingüismo
UPN	Pública de Navarra	Área de Innovación Educativa / Centro Superior de Innovación Educativa	Vic. Ordenación académica	No disponible
URJ	Rey Juan Carlos	Unidad de Formación Docente	Vic. Profesorado, titulaciones, ordenación académica, coordinación y campus	Formación, innovación y calidad
UNIRIOJA	Rioja	Dirección Académica de Formación de Profesorado e Innovación	Vic. Profesorado, planificación e innovación docente	Formación, innovación y calidad
URV	Rovira i Virgili	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Delegado del rector	Formación, innovación y calidad
USAL	Salamanca	IUCE, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación	Vic. Docencia	Formación, innovación, doctorado y multimedia
USC	Santiago de Compostela	Programa de Formación e Innovación Docente	Vic. Titulaciones y oferta docente e investigador	Formación e innovación
US	Sevilla	Secretariado de Formación y Evaluación (dentro del ICE)	Vic. Profesorado	Formación, evaluación, prevención y multilingüismo
UV	Valencia	Secretariado de Formación Permanente e Innovación Educativa	Vic. Cultura e igualdad	Formación, innovación y servicios multimedia
UVA	Valladolid	Investigación en Ciencias de la Educación (no se localiza) / Centro Buendía	Vic. Relaciones internacionales y extensión universitaria	Formación, actividades culturales
UVIGO	Vigo	Área de Formación e Innovación Educativa	Vic. Formación e innovación educativa	Formación, innovación y estudiantes
UNIZAR	Zaragoza	ICE, Instituto de Ciencias de la Educación	Vic. Profesorado	Formación, innovación y estudiantes. Asesoramiento al Consejo de Dirección

Anexo 2

Direcciones de las páginas web consultadas para las unidades/servicios responsables de la formación (junio-julio 2013)

Universidad	Página web unidad /servicio de formación
Alicante	http://web.ua.es/ice/
Alcalá de Henares	http://www3.uah.es/ice/
Almería	http://cms.ual.es/universidad/serviciosgenerales/formacionpdi
Autònoma de Barcelona	http://www.uab.cat/servlet/Satellite/unitat-de-formacio-i-innovacio-docent-1096482420642.html
Autònoma de Madrid	http://www.lauam.es/formacion_docente/
Barcelona	http://www.ub.edu/ice/profuni.htm
Burgos	http://www.ubu.es/en/ife
Cádiz	http://www.uca.es/udinnoacion/
Cantabria	https://www.unican.es/Vicerrectorados/calidad_apoyo/apoyodocencia/presentacion.htm
Carlos III	http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/UTEID
Castilla La Mancha	http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/uie/
Complutense	http://www.ucm.es/oficina-para-la-calidad
La Coruña	http://www.udc.es/cufie/index1.htm
Córdoba	http://www.uco.es/estudios/sep/presentacion/funciones.php
Extremadura	http://www.unex.es/organizacion/servicios/sofd
Girona	http://www.udg.edu/ice/
Granada	http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad http://innovaciondocente.ugr.es/
Huelva	http://www.uhu.es/formacion_profesorado/
Islas Baleares	http://www.ice.uib.cat/
Jaén	http://www10.ujaen.es/conocenos/organos-gobierno/secinno
Jaume I	http://www.uji.es/CA/serveis/use/inf/presen.html
La Laguna	http://www.ull.es/view/institucional/ull/Unidad_de_Evaluacion_y_Mejora_de_la_Calidad/es
Las Palmas	http://www.ie.ulpgc.es/ https://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7083/7083267/plan_de_formacion_del_pdi.pdf http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7100/7100016/folleto_plan_de_formacion_20122013_actualizado_24102012.pdf
León	http://servicios.unileon.es/escuela-de-formacion/informacion-general/
Lleida	http://www.ice.udl.cat/contingut.php?subseccio=index
Málaga	http://www.uma.es/formacionpdi/
Miguel Hernández	http://estudios.umh.es/plan-de-formacion-del-pdi/
Murcia	http://www.um.es/web/centrodeformacion/
Oviedo	http://www.uniovi.net/ICE/ http://www.uniovi.es/recursos/centros/ccedu

Universidad	Página web unidad /servicio de formación
País Vasco	http://www.ehu.es/ehusfera/helaz
Pablo de Olavide	http://www.upo.es/formacion/pdi/
Politécnica de Cartagena	http://www.upct.es/vicerrectoradoprofesorado/
Politécnica de Cataluña	https://www.upc.edu/ice/innovacio-docent/suport_projectes_institucionals
Politécnica de Madrid	http://www.ice.upm.es http://innovacioneducativa.upm.es/index.php
Politécnica de Valencia	http://www.upv.es/entidades/ICE
Pompeu Fabra	http://www.upf.edu/cquid/
Pública de Navarra	http://www.unavarra.es/centroinnovacioneducativa/formacion
Rey Juan Carlos	http://www.urjc.es/ordenacion_docente/
Rioja	http://www.unirioja.es/Formacion_pdi/
Rovira i Virgili	http://www.ice.urv.cat/moduls/formacio/index.php?file=mostrarCursProfid&id=300
Salamanca	http://iuce.usal.es/formacion/
Santiago de Compostela	https://www.usc.es/es/servizos/ceta/index.html http://www.usc.es/es/institutos/ice/ http://www.usc.es/pfid
Sevilla	http://www.ice.us.es/webpub/indice.php
Valencia	http://www.uv.es/sfpie
Valladolid	http://www.buendia.uva.es/
Vigo	http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/cursos2013/prog2013.pdf
Zaragoza	http://www.unizar.es/ice/index.php

SOBRE LOS AUTORES

Ibis M. Álvarez, profesora de Psicología Evolutiva en el Grado de Educación Primaria. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat de Barcelona

Antoni Badia Garganté, profesor del Área de Psicología de la Educación en el Grado de Psicología y en varias titulaciones de máster (Formación del Profesorado, Educación y TIC, Dificultades de Aprendizaje). Universitat Oberta de Catalunya.

Lorena Becerril Balín, profesora en el Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte, Universitat Ramon Llull.

Sílvia Blanch Gelabert, profesora del Grado de Maestro de Educación Infantil, y de postgrados y másteres de investigación y formación permanente de profesorado. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.

Montserrat Castelló Badia, profesora del Área de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología, Universitat Ramon Llull.

Mariona Corcelles Seuba, profesora de Psicología de la Educación. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna, Universitat Ramon Llull.

Idioia Fernández Fernández, directora del Servicio de Asesoramiento Educativo, SAE-HELAZ la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

Marta Fuentes Agustí, profesora en el Grado de Educación Primaria. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.

Josep Juandó Bosch, responsable del Programa de apoyo a la Calidad Docente PSQD. Departamento de Psicología, Universidad de Girona.

Eva Liesa Hernández, profesora del Área de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología, Universitat Ramon Llull.

M.^a Paula Mayoral Serrat, profesora del Área de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología, Universitat Ramon Llull.

M. Dolors Márquez Cebrián, excoordinadora de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) y profesora. Departamento de Economía y Historia Económica, Universitat Autònoma de Barcelona.

Carles Monereo Font, responsable del Doctorado en Psicología de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona y coordinador del equipo de investigación de calidad SINTE.

Marialexa Olivera-Smith, profesora de Traducción e Interpretación Inglés-Español en la Maestría de Traducción, Interpretación y Subtitulado. Department of Language & Linguistics, University of Essex.

Montserrat Palma Muñoz, profesora de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología, Universidad de Girona.

Maria Luisa Pérez Cabaní, profesora de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología, Universidad de Girona.

ÍNDICE

Sumario	7
Prólogo	9
– Miquel MARTÍNEZ	
PARTE I. La Universidad y sus profesores en tiempos de cambio	13
1. La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional	15
– Maria Luisa PÉREZ-CABANÍ, Josep JUANDÓ, Montserrat PALMA	
La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: razones y límites del cambio de paradigma en el modelo educativo universitario	15
El modelo educativo en este contexto	19
El perfil del profesor universitario desde este modelo	21
Las implicaciones de un cambio de cultura	23
Cómo afrontar un cambio de cultura y de identidad profesional	25
El desarrollo de un currículum universitario basado en competencias	25
La participación de los profesores en los procesos docentes de toma de decisiones	30
Un trabajo docente en equipo	32
Implicaciones del cambio de cultura para la formación del profesorado	34
Referencias bibliográficas	37

2. Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente	39
— Carles MONEREO	
Universidad y competencias, una relación tumultuosa	39
La investigación sobre las competencias de los docentes universitarios	42
La competencia docente como resolución de los problemas profesionales auténticos	49
La construcción de una identidad docente competente	55
Referencias	59
3. Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente	62
— Antoni BADIA	
Introducción	62
La dimensión afectiva de la docencia	63
Las preocupaciones docentes y su impacto emocional	65
Las emociones en la enseñanza y en el aprendizaje	67
Los sentimientos y las emociones del profesorado	68
Los sentimientos y las emociones en la interacción educativa profesor-estudiantes	73
Los afectos docentes relacionados con aspectos culturales, sociales e institucionales	76
La dimensión afectiva en la formación psicoeducativa docente	78
Los afectos como resultado de los procesos de formación del profesorado para la innovación docente	79
Los afectos en los procesos de formación basados en la reflexión sobre la enseñanza	81
Los afectos en la formación docente en el marco de una reforma educativa	83
Reflexiones finales sobre la dimensión afectiva de la formación del profesorado	84
Referencias bibliográficas	86

PARTE II. Sistemas alternativos de formación del profesorado universitario	91
4. Salir de la crisis. Sistemas de formación basados en el análisis de incidentes críticos	93
— Carles MONEREO	
Análisis de una trayectoria universitaria	93
Afrontar las contingencias que se producen en el aula universitaria...	96
Modalidades de formación basadas en incidentes críticos	99
Alto impacto emocional y bajo nivel de mediación-manipulación	101
Bajo impacto emocional y bastante nivel de mediación-manipulación	103
Bajo impacto emocional y bajo nivel de mediación-manipulación.....	103
Alto impacto emocional y alto nivel de mediación-manipulación.....	104
Guía para el formador: diseño de una formación basada en incidentes críticos dramatizados.....	106
Destinatarios y formadores.....	107
Descripción, objetivos y desarrollo metodológico	107
Temporalización	110
Evaluación	111
Dificultades y cómo afrontarlas	113
Conclusiones	114
Referencias.....	115
Anexo	120
Recursos para la formación basada en incidentes críticos.....	120
5. Evidenciando el cambio. Sistemas de formación basados en la recopilación de evidencias: portafolios y diarios profesionales ...	128
— Montserrat CASTELLÓ, Eva LIESA, Paula MAYORAL	
Portafolios y diarios profesionales: principios y funciones.....	128
Ventajas del uso de portafolios y diarios profesionales.....	131
Guía para el formador: diseño de una propuesta de formación basada en el uso del portafolio y el diario	133
Destinatarios y formadores.....	133
Descripción, objetivos y desarrollo metodológico	134
Temporalización.....	141
Evaluación	141
Dificultades previsibles y cómo afrontarlas.....	142
Conclusiones	144
Referencias bibliográficas.....	146

Anexo	148
Recursos para la formación según portafolios docentes y diarios profesionales	148
6. Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes	156
— Sílvia BLANCH, Mariona Corcelles	
Origen del sistema de formación y definición de sus características y finalidades	156
Argumentos sobre la bondad del sistema de formación: bases teóricas y de investigación	158
Diseño de una formación basada en métodos cooperativos	162
Dimensiones del aprendizaje entre iguales	163
El diálogo profesional	165
Amigo crítico	165
Cascada	166
Tutoría entre iguales	167
Puzle	167
STAD	169
<i>Role playing</i> o juego de rol	170
Propuesta de formación utilizando diferentes métodos de aprendizaje cooperativo	172
Presentación	172
Introducción al contenido conceptual	173
Actividad en cascada: individual, pareja y grupo	173
Actividad basada en el método STAD	175
Actividad de rol	176
Valoración y cierre	177
Dificultades previsibles y cómo afrontarlas	178
Conclusiones	181
Referencias bibliográficas	182
Anexo	184
Recursos para la formación basada en la cooperación	184
Instrumento para la reflexión cooperativa sobre la práctica docente ..	185
Ejemplos comentados	186

7. Autorregulados. Sistemas basados en guías y rúbricas que promueven la autorreflexión	188
— Ibis M. ÁLVAREZ, Marialexa OLIVERA-SMITH	
Introducción: el aprendizaje autorregulado	188
Aprendizaje autorregulado: ¿qué postula la teoría?	189
Requerimientos específicos del diseño instruccional orientado a promover la autorregulación del aprendizaje	191
Evaluar para incentivar y apoyar la autorregulación del aprendizaje ...	197
El <i>feedback</i> : su función en la autorregulación del aprendizaje	199
Qué pueden hacer los docentes para incentivar el aprendizaje autorregulado	202
Puesta en práctica: actividades que generan oportunidades para aprender de manera autorregulada	204
Ventajas e inconvenientes que tienen estas metodologías	206
Un plus para la autorregulación: potencialidades de las redes sociales como apoyo al aprendizaje	206
Profesionalización de los docentes para fomentar el aprendizaje autorregulado a través de la «práctica reflexiva»	209
Conclusiones	213
Referencias	214
8. Comunidades digitales que enseñan a enseñar. El desarrollo profesional de los docentes virtuales universitarios mediante entornos virtuales de formación	217
— Antoni BADIA, Lorena BECERRIL, Marta FUENTES	
Introducción	217
El desarrollo de la identidad profesional de un docente virtual	219
El sistema de desarrollo de la identidad docente virtual	220
Características de los programas de desarrollo de la identidad docente virtual	222
Tipos de finalidades de un programa de desarrollo profesional	222
Tipos de metodologías formativas	223
Tipos de contenidos	224
Impacto en la identidad del docente virtual	225
La formación de los profesores basada en la reflexión sobre incidentes críticos (IC)	227
Diseño de la propuesta formativa	230
Conversación dirigida	232
Aplicación de la pauta PANIC-Virtual	233

Discusión estructurada sobre un IC propio	233
Desarrollo de la propuesta formativa	236
Reflexiones finales de la propuesta formativa	240
Conclusiones	242
Referencias bibliográficas	244
Anexo	246
Recursos para la formación basada en entornos virtuales	246

PARTE III. Prospectiva: el futuro de la formación del profesorado universitario	249
--	-----

Capítulo 9. ¿Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado español	251
— Idoia FERNÁNDEZ, M. Dolors MÁRQUEZ	
Acercamiento desde una perspectiva internacional comparada	252
Explicitar lo obvio: de dónde y por qué surge la necesidad de formar al profesorado universitario	253
Desarrollo educacional: un concepto en alza	259
Significados teóricos del «modelo centrado en el aprendizaje»	259
Las universidades: los dilemas de las organizaciones industriales y las organizaciones que aprenden	260
Las síntesis actuales: cuando las piezas empiezan a encajar	262
Las unidades de formación en las universidades del Estado español	267
Construyendo un mapa: continente y contenido de las unidades y servicios de formación	268
Las actividades de formación: duración y focos de interés	272
¿De la formación al desarrollo educacional en ES? Conclusiones provisionales	281
Referencias bibliográficas	282
Anexo 1	288
Servicios/unidades de formación por universidad identificando su denominación, dependencia institucional y principales ámbitos de intervención	288
Anexo 2	291

Direcciones de las páginas web consultadas para
las unidades/servicios responsables de la formación
(junio-julio 2013) 291

Sobre los autores 293

