

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 68  
Número, 4  
2016

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: SENTIDO, CONTENIDO Y MODALIDADES

## *Teacher training for university teachers: meaning, content and modalities*

ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38998

Fecha de recepción: 28/09/2015 • Fecha de aceptación: 30/03/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Ernesto López Gómez. E-mail: elopez@invi.uned.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La formación del profesorado universitario es un tema de investigación desarrollado con amplitud en la discusión internacional. Un número destacado de estas investigaciones aborda la formación docente, quizá debido a la distancia entre los modelos de formación inicial, centrados en la preparación para investigar a través del doctorado, y la carrera universitaria posterior. Se constata la necesidad de apoyar al profesorado universitario que, sin haber recibido ningún tipo de preparación sistemática para la función docente, tiene la creencia de que la buena pedagogía se desarrolla a través de ensayo y error en su trabajo. Este artículo tiene dos objetivos: reflexionar sobre el sentido y el contenido de la formación docente del profesorado universitario y justificar la relevancia de dos modalidades para la formación docente, centradas en la reflexión y la colaboración entre el profesorado. **MÉTODO.** Se emplea como metodología un análisis documental a partir de una revisión de la literatura no sistemática. **RESULTADOS.** La formación docente que implica a la comunidad universitaria y se desarrolla desde modelos orientados a la práctica tiene mayor impacto y beneficios. Se constata que los procesos de apoyo y colaboración entre docentes, así como los procesos de reflexión sobre y en la práctica, son modalidades relevantes para la formación docente del profesorado universitario. En consecuencia, este trabajo propone un modelo integrador para la mejora de la docencia universitaria desde la reflexión y el apoyo entre docentes. **DISCUSIÓN.** Se trata de proponer modalidades formativas que permitan desarrollar una buena pedagogía en los docentes universitarios, discutiendo la creencia de que esta se desarrolla a través del ensayo y error y del conocimiento práctico que los años ofrecen. El artículo discute las posibilidades para desarrollar un enfoque integrado centrado en la reflexión y la colaboración docente en orden a ofrecer algunas propuestas.

**Palabras clave:** *Formación del profesorado universitario, Educación superior, Reflexión sobre la práctica, Colaboración.*

---

## Introducción

La formación del profesorado universitario es una tendencia generalizada en muchos países, con la pretensión de preparar al profesorado para atender el amplio horizonte de responsabilidades universitarias (Gibbs y Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007; Simon y Pleschova, 2013; Trowler y Bamber, 2005). Estas responsabilidades se organizan *fundamentalmente* en torno a la docencia y a la investigación, núcleos vertebradores del trabajo del profesorado universitario. Decimos *fundamentalmente* porque aunque haya otro tipo de labores como son las referidas a la gestión, de indudable servicio para la comunidad universitaria, estas suelen ser eventuales y, por lo tanto, no son sustantivas a la vida universitaria, ni tan siquiera a todo el conjunto de profesorado. En consecuencia, las distintas iniciativas formativas han de preparar al profesorado para la docencia y la investigación.

En el caso de España, la formación inicial del profesorado universitario se ha focalizado en la preparación para investigar a partir del doctorado, teniendo en el mejor de los casos alguna asignación docente particular. La formación permanente, en cambio, se organiza a partir de programas propios de las universidades, algunos de ellos centrados en competencias docentes, si bien, no son un requisito obligatorio para el desempeño de la docencia. Por ello, la formación del profesorado universitario está más necesitada de preparación docente.

Esta necesidad formativa ha sido recogida en la literatura internacional, donde se constata un ingente número de trabajos que abordan la preparación para la enseñanza. Estas investigaciones destacan por su pluralidad y diversidad, tanto de enfoques como de metodología y temáticas. Son numerosas las que exploran modalidades para orientar la formación docente del profesorado universitario. En este trabajo se destacan dos modalidades: la *reflexión* sobre, desde y para la enseñanza (Boud y Walker,

1998; Donnelly y McSweeney, 2011; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Kennelly y McCormack, 2015; Nevgi y Löfström, 2015; Tennant, McMullen y Kaczynski, 2010) y el *apoyo entre el profesorado* (Evans, Homer y Rayner, 2013; Hay *et al.*, 2013; Kezar, 2014; Orlander *et al.*, 2000; Sánchez y Mayor, 2006; Stefani y Elton, 2002; Van Waes *et al.*, 2015).

Las pretensiones que subyacen a estos estudios son, en primer lugar, la necesidad de apoyar al profesorado universitario que no ha recibido ningún tipo de preparación sistemática para la función docente y, en segundo lugar, la necesidad de progresar en la competencia pedagógica, que lleva al profesorado universitario a buscar la formación como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional (Zabalza, Cid y Trillo, 2014). En efecto, el profesorado universitario “ha de ser un auténtico profesional que se esfuerza largamente en conseguir la formación propia para su trabajo, al que se dedica responsablemente durante toda su vida” (Ibáñez-Martín, 1990: 240).

En este contexto, este trabajo pretende dos objetivos. En primer lugar, reflexionar sobre el sentido y el contenido de la formación docente del profesorado universitario y, en segundo lugar, justificar la relevancia de dos modalidades para la formación docente centradas en la reflexión sobre la enseñanza y en la colaboración entre el profesorado. Para ello, se emplea como metodología un análisis documental a partir de una revisión de la literatura no sistemática. De este enfoque se derivan dos apreciaciones. La primera de ellas alude a la falta de sistematicidad en la revisión de la literatura, al optar por asumir una síntesis cualitativa de algunos trabajos seleccionados que se integran de modo narrativo. La segunda consideración tiene que ver con la pluralidad de contextos a los que refiere la literatura manejada. En efecto, conviene aclarar que aunque se manejan estudios que aluden a contextos universitarios singulares, con distintos niveles universitarios, el sentido de este trabajo busca descubrir los valores

subyacentes y las buenas prácticas que emergen de las investigaciones internacionales sobre formación docente del profesorado universitario; no tanto transferir modelos con demostrada eficacia, sino discutir sus bondades y sus posibilidades en el contexto universitario español.

### **Sentido de la formación. La prioridad de enfoques comunitarios sobre enfoques individuales**

La docencia universitaria se puede analizar desde dos aristas que confluyen, a saber: desde los saberes a transmitir o competencias a promover y desde la pedagogía que se desarrolla con tal pretensión.

En relación a los saberes a transmitir o competencias a promover, Stephen Rowland, de Sheffield University, coordina un interesante trabajo en el que asevera: “*for the academic worker, a love of the subject is foremost. Without this, our engagement with students is, at best, patronising and at worst, a deceit*” (Rowland *et al.*, 1998: 135). El *amor por la materia* ofrece al docente la inquietud de avanzar de modo progresivo en el saber de su área de conocimiento, en la medida en que profundiza en la disciplina a partir de la investigación básica cuya actividad intelectual es el estudio. De este modo, el punto de partida de la formación es aquello que los profesores quieren que los estudiantes alcancen, el objeto de enseñanza (Martín *et al.*, 2000).

Por otro lado, es necesario desarrollar la *forma de enseñar* mejor que permita encontrar cauces valiosos para facilitar el aprendizaje a los estudiantes, cuestión que exige una formación específica (Monereo y Pozo, 2003). Por ello, la formación docente del profesorado universitario se orienta hacia la dimensión pedagógica, no tanto hacia el conocimiento del contenido si no hacia el modo de ofrecer los saberes para que los estudiantes desarrollen aprendizajes relevantes.

Si la enseñanza de alta calidad que facilita un aprendizaje relevante de los estudiantes es una responsabilidad clave del profesorado universitario, la universidad tiene la misma responsabilidad para apoyar al profesorado para que imparta una enseñanza de alta calidad, creando oportunidades para su desarrollo profesional. Este desarrollo del profesorado se hace operativo en un aprendizaje profesional, donde la formación incide en actitudes, concepciones, conocimientos, habilidades y comportamientos del profesorado universitario a la vez que genera cambios amplios en la institución atribuibles a la formación recibida por los equipos docentes.

Precisamente por ello, las instituciones de educación superior deben adoptar enfoques formativos comunitarios antes que propuestas individuales. Esto requiere de apoyo institucional que estimule la participación en procesos de formación, y la conformación y consolidación de equipos docentes que llevan a cabo procesos de colaboración donde se promociona la práctica reflexiva (Escudero, 2003).

El sentido de la formación docente destaca modelos contextualizados, orientados a la práctica, que toman como punto de partida el trabajo de los profesores complementado con medidas institucionales de apoyo a la implementación de cambios en el aula universitaria. Por ello, es esencial hacer un seguimiento de la formación con trabajo por parte de redes y equipos docentes (Ión y Cano, 2012; Feixas *et al.*, 2013; Triadó *et al.*, 2014). En este sentido, Jean-Marie De Ketele (2003), de la Universidad de Lovaina, indica que la verdadera formación solo se consigue cuando armoniza las lógicas institucionales con las necesidades del profesorado en una misma dirección axiológica que se construye y comparte. Resulta clave integrar las líneas formativas que la institución propone y sugiere, y aquello que los equipos docentes requieren y cada profesor necesita, dado que “la formación es estéril cuando las lógicas institucionales del centro y la lógica personal de sus actores se

oponen o cuando se ignoran mutuamente” (De Ketele, 2003: 166). De este modo, se podrá evitar que el profesorado sienta que hay un desajuste entre sus prioridades y las de sus instituciones, logrando una mayor motivación para desarrollarse como docente (Macfarlane, 2011; Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

### El contenido de la formación. Necesidades del profesorado y demandas de la docencia universitaria

El contenido de la formación tiene que ser evidente a partir de un diagnóstico de necesidades del profesorado universitario, que se armoniza con los propósitos de la institución. De igual forma, las exigencias de la docencia universitaria pueden demandar al profesorado formación específica que dé respuestas a los cambiantes escenarios de enseñanza en el actual contexto universitario. Así, en el actual contexto europeo, el profesorado universitario ha de atender las exigencias de la docencia universitaria concebida desde un enfoque centrado en el estudiante (*student-centred learning*) para el desarrollo de competencias (*competence-based learning*). Por ello, la formación ha de contemplar metodologías docentes que logren una enseñanza centrada en los estudiantes a la vez que proporcionan modos de hacer pertinentes para el desarrollo de los nuevos principios de los planes de estudio formulados en competencias. Así se sugiere en algunos trabajos, que vienen a justificar la necesidad de formación para el adecuado diseño de tareas de aprendizaje y de materiales (Hoogveld, Paas y Jocjems, 2005), para el desarrollo de competencias desde un enfoque orientado a la práctica que permita reducir ambigüedades en los conceptos y criterios docentes (González, Arquero y Hassall, 2014) y para poder entender la relación entre la metodología y la actividad del alumnado (González y Raposo, 2008).

En un esfuerzo por identificar el contenido de la formación desde las necesidades del profesorado,

se sintetizan en lo que sigue algunos estudios de interés. El trabajo interuniversitario llevado a cabo por Álvarez Rojo *et al.* (2011) constata que el profesorado demanda más formación en *nuevas funciones* para las que el momento presente exige mayor responsabilidad: gestión, tutoría y apertura a la formación. En otro estudio con profesorado principiante de la Universidad de Granada, el grupo de competencias docentes donde el nivel alcanzado es más bajo refieren a “la preparación de la docencia y, concretamente, la elaboración de guías docentes” (Herrera Torres *et al.*, 2011: 236). La investigación de Fernández, Carballo y Galán (2010: 116), contextualizada en la Universidad Complutense de Madrid, constató la importancia de planificar la formación a partir de un análisis detallado tanto de las necesidades docentes como de las demandas del EEES. Las necesidades y las demandas sugieren posibles contenidos formativos asociados a los ámbitos de conocimiento, categoría académica y edad del profesorado. Finalmente, el estudio de Hativa (2000) llevado a cabo en la Universidad de Tel Aviv identificó áreas de mejora en algunos comportamientos en clase, el insuficiente conocimiento pedagógico y las creencias inadecuadas sobre la enseñanza y los estudiantes.

La formación en metodología docente requiere asumir modalidades que, teniendo en cuenta el sentido comunitario y el contenido de formación del profesorado, se orienten a contextos concretos de práctica docente. En este trabajo se desarrollan dos modalidades para la formación docente del profesorado universitario, seleccionadas por su potencialidad para integrar el sentido comunitario de la formación, a saber: los procesos de *apoyo entre docentes* y los *procesos de reflexión en, sobre y para la práctica*. Desde su desarrollo se maximizan los mejores recursos que la educación superior tiene: a su propio personal (Donnelly y McSweeney, 2011). Además, la literatura constata que ambas modalidades —reflexión y colaboración— pueden integrarse, por su impacto en el desarrollo profesional del profesorado universitario

y su incidencia en la creación de comunidades académicas de práctica y de aprendizaje (Amundsen y Wilson, 2012; Gibbs y Coffey, 2004; Rust, 2000; Stes y Van Petegem, 2015).

### Modalidades para la formación docente del profesorado universitario: procesos de apoyo y reflexión sobre la práctica

#### *Apoyo y colaboración entre docentes como modalidad formativa*

La colaboración entre docentes ha mostrado su potencialidad para desarrollar la competencia docente en la universidad. Estos procesos de apoyo han sido muy relevantes en la formación del profesorado novel, quienes orientados por profesorado sénior han podido abordar con mayor garantía las tareas más complejas a las que se enfrenta el profesorado principiante. De entre todas, destacan las siguientes: aspectos de *planificación* (elaboración de programas, exámenes, actividades prácticas), *metodología* (métodos y estrategias didácticas, recursos y medios, dinámicas de grupo), *comunicación y puesta en escena* (movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, expresividad, etc.), *relaciones profesor-alumno* (motivación, despertar el interés de los alumnos, tutoría, etc.), *evaluación* (de grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, evaluación formativa, etc.) y *contexto institucional* (cómo moverse en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, etc.) (Sánchez y Mayor, 2006; Herrera Torres *et al.*, 2011; González y Raposo, 2008; Álvarez Rojo *et al.*, 2011).

El trabajo de Sánchez y Mayor (2006) presenta un programa de talleres de análisis y ciclos de mejora entre profesorado novel y experimentado desde variables como la *participación*, que debe ser voluntaria aunque no individual, los *incentivos*, entendidos como un estímulo externo (intelectual, emocional y social) a los motivos profesionales, para que voluntariamente los profesores universitarios generen un proceso de

mejora y, en tercer lugar, el *contexto de aplicación debe ser el departamento*, sus profesores así como la institución. Además, concluyen con tres ideas de interés (Sánchez y Mayor, 2006: 943):

- El desarrollo docente requiere de apoyo y asesoramiento específico de otros profesores experimentados y con determinada formación didáctica.
- La eficacia del asesoramiento curricular y didáctico aumenta significativamente cuando el asesor y asesorado comparten área de conocimiento y si el asesor ha recibido formación específica en estrategias didácticas y procesos de mentoría.
- Los programas de formación docente centrados en el asesoramiento colaborativo contribuyen eficazmente a la mejora de la calidad educativa en las instituciones universitarias.

Desde el marco de la investigación-acción, la propuesta de Stefani y Elton (2002) sintetiza las posibilidades formativas de un curso innovador para el desarrollo docente del profesorado, tomando como referencia el apoyo entre profesores. En su propuesta asumieron las siguientes claves de sentido:

- La importancia de la *experiencia* por encima de los discursos teóricos.
- Tomar como *base problemas y casos* desde la investigación.
- El formato ha de ser abierto a la modalidad a *distancia y semipresencial*.

El estudio de Orlander *et al.* (2000) muestra los principales hallazgos de un modelo de coenseñanza (*co-teaching*) basado en la integración de habilidades de enseñanza, compartiendo la supervisión clínica de los residentes y estudiantes de medicina. La evaluación del modelo, a través de la investigación colaborativa y el estudio de caso, pone de manifiesto que el proceso de coenseñanza ha sido bien recibido tanto por el profesorado novel como sénior. Sin

duda, las prácticas de colaboración entre el profesorado universitario es una acción formativa fecunda para la mejora de la docencia, especialmente en el inicio de la profesión, por su impacto en los procesos de desarrollo profesional continuo.

Ahora bien, pese a sus beneficios, la práctica del apoyo docente y el trabajo en red no está extendida, como así se concluye en la revisión de Kezar (2014) y en el estudio de Ion y Cano (2012) en universidades catalanas, al señalar que “todavía hay un abanico bastante variado de prácticas formativas ‘tradicionales’ (cursos en formatos presenciales, de larga duración, planes de formación extensos) y pocas actividades de acompañamiento, de trabajo cooperativo o de intercambio de experiencias” (Ión y Cano, 2012: 264). También esta realidad se constata en el trabajo de Evans, Homer y Rayner (2013), donde la mayoría de los participantes coincidieron en que los profesores debían proporcionar liderazgo académico al profesorado menos experimentado, si bien más de la mitad destacaron que no estaban recibiendo la ayuda que necesitaban y el consejo esperado por parte de una voz experimentada.

#### *La práctica reflexiva en la formación del profesorado universitario*

El profesorado universitario avanza en su formación al promocionar la práctica reflexiva sobre, desde y para su acción. Esta reflexión permite el desarrollo de una línea óptima de mejora de la calidad de la docencia universitaria. De hecho, Tennant, McMullen y Kaczynski (2010: 10) sugieren que el desarrollo de la identidad del profesorado universitario necesita de un “*reflexive engagement with work*”, que permita una revisión minuciosa y sistemática del propio trabajo. Este compromiso reflexivo se desarrolla a través de una práctica indagadora y crítica que permite revisar las concepciones, creencias y estrategias que subyacen a la práctica docente, establecer procesos de investigación y mejora de la propia enseñanza, encontrar cauces formativos para la

misma, implicar a estudiantes y orientar la toma de decisiones coherente con el estilo profesional, docente e investigador de cada profesor (Kane, Sandretto y Heath, 2004).

El modelo de profesor reflexivo es aquel que “investiga sobre, desde y para su práctica y, por consiguiente, la calidad de la enseñanza universitaria descansa y se persigue esencialmente sobre el principio pedagógico de considerar la enseñanza y el aprendizaje como investigación” (Rumbo, 1998: 59). Por ello, el análisis riguroso y minucioso de la práctica desarrollada puede ser un referente del programa formativo, siendo la reflexión el hilo conductor del mismo. En este sentido, Ion y Cano (2012: 263) expresan, tras su estudio, que “conviven las acciones formativas más reflexivas con las más instrumentales pero, probablemente, estas segundas ganan en presencia a las primeras. Ello nos lleva a alertar del riesgo de formaciones excesivamente instrumentales, sin establecer las bases teóricas de metodologías y recursos, sin dotarlas de un componente contextual ni reflexivo”, en la línea de la propuesta de Stefani y Elton (2002).

Hace algunos años, Boud y Walker (1998) cuestionaron el uso efectivo de actividades de reflexión, indicando que tienen que acompañarse de varios componentes, especialmente de *flexibilidad* y de *adaptación al contexto* académico, social y cultural. Estos autores destacan que “*an honest self-appraisal conducted in conjunction with peers is one of the hallmarks of an effective promoter of reflection*” (Boud y Walker, 1998: 205).

Por su parte, Lynn McAlpine, de la Universidad de Oxford, ha coordinado diversos trabajos en esta línea en los que constata cómo la reflexión resulta pertinente para la construcción del conocimiento docente, al concebir la reflexión como “*as an essential mechanism since it is a process for making sense of experience and for developing one’s knowledge and later having a richer source of knowledge to draw on during*

action” (McAlpine y Weston, 2000: 378). Obtienen como conclusión que el conocimiento de los alumnos acerca del profesorado, a través de la reflexión, al pensamiento de los estudiantes. Ahora bien, estos autores sugieren que la relación entre la reflexión del profesorado y el aprendizaje del estudiante existe y que hay que *reflexionar*, precisamente, sobre ella (McAlpine y Weston, 2000: 382).

Finalmente, Hubball, Collins y Pratt (2005) examinan cómo se aplicaron los constructos teóricos de la práctica reflexiva en el contexto de un programa formativo de ocho meses. Concluyen que la reflexión fue más intensa al finalizar el programa, constatando que los cambios en las creencias del profesorado se atribuyeron a los niveles de negociación social que tuvieron lugar durante las discusiones sobre temas críticos de la enseñanza. Además, identifican algunas barreras que limitan la reflexión, como son la falta de tiempo, las expectativas y las metas poco claras así como distintas normas culturales sobre la práctica reflexiva. Por ello, tras su investigación sugieren trabajar para el desarrollo de una cultura académica que valore las prácticas docentes reflexivas, asegurar tiempo suficiente para la reflexión en el contexto del programa formativo y desarrollar expectativas y metas claras para las experiencias de reflexión, en número y calidad (Hubball, Collins y Pratt, 2005: 78).

#### *Apoyo entre docentes y reflexión sobre la práctica: un necesario binomio para la formación del profesorado universitario*

La revisión llevada a cabo evidencia la importancia de considerar un proceso formativo que prepare al profesorado en su función docente integrando ambas modalidades: *reflexión y apoyo entre profesores* (Donnelly y McSweeney, 2011; Hativa, Barak y Simhi, 2001; Hay *et al.*, 2013; Ho, Watkins y Kelly, 2001; Stes y Van Petegem, 2015; Van Waes *et al.*, 2015). Es un proceso formativo que asume los siguientes estadios o fases (figura 1):

- *Aumentar el conocimiento del profesorado sobre una amplia variedad de estrategias de enseñanza* y ayudarles a entender cómo cada estrategia contribuye a las principales dimensiones de la enseñanza efectiva: organización, comunicación, claridad, etc.
- *Desarrollar un proceso de autorreflexión docente*, conducido a través de un documento con preguntas abiertas acerca de su enseñanza que permite clarificar las concepciones personales.
- *Discutir concepciones alternativas en interacción con otros profesores*. Este ejercicio de confrontación y apertura a concepciones alternativas permite reflexionar críticamente sobre las propias creencias en relación con las de otros profesores, identificando inconsistencias y descubriendo las posibles limitaciones de sus creencias, señalando una dirección para el desarrollo y un modelo para la mejora.
- *Analizar buenas prácticas* propias de la institución o de un contexto más amplio, que se hacen visibles, y que permiten identificar elementos que aportan valor añadido al trabajo docente del profesor, sus características, enfoques, metodología, resultados, etc., y valorar la posibilidad de transferencia a la propia docencia.
- Llegados a este punto, cada docente debe *seleccionar aquellas estrategias a aplicar en la docencia* que se adapten a su personalidad, habilidades, pensamiento y creencias de la materia, los estudiantes y otros factores del contexto particular de enseñanza.
- Después de desarrollar la docencia, los profesores *reflexionan sobre su enseñanza*, considerando si realmente han estado utilizando en clase todas las estrategias que planeaban usar, así como estimando el éxito en su uso y en el logro de la organización, claridad, comunicación, etc. Se trata de evidenciar si sus concepciones y

estrategias coinciden con sus prácticas, si sus actuaciones docentes se alinean con sus intenciones.

- Finalmente, la evaluación de la docencia orienta la toma de decisiones, que se complementa con la discusión y confrontación con el equipo docente, estimando la potencialidad del proceso y tomando decisiones para profundizar en el conocimiento de estrategias de enseñanza y poder establecer, en su caso, una agenda de reflexión sobre la práctica para la mejora de la misma.

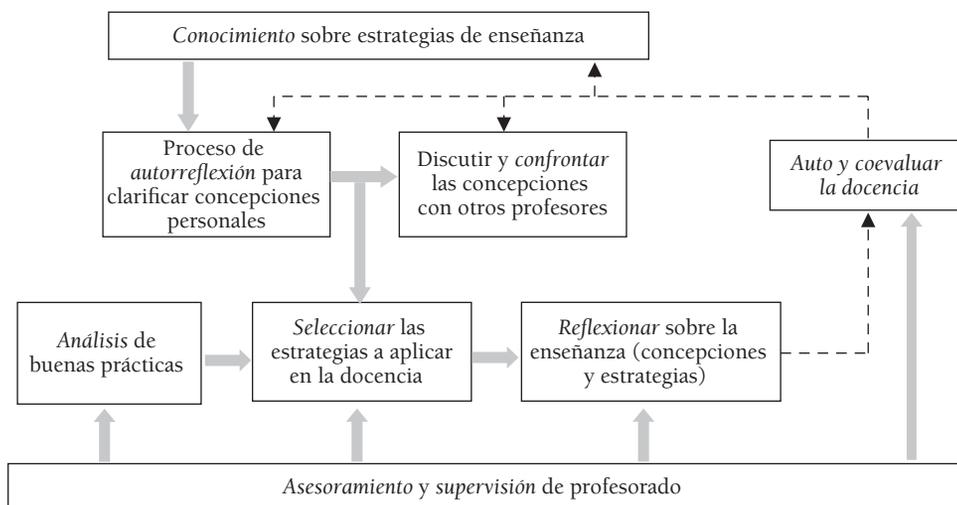
En todo este proceso, la reflexión y la colaboración son los referentes formativos. Además, la formación parte de los intereses y demandas del profesorado, quienes descubren cómo las creencias y concepciones condicionan la docencia universitaria y constatan en la práctica la calidad de sus aplicaciones. El seguimiento de la formación se lleva a cabo en equipos docentes, animando a otros profesores a participar en los cambios y desarrollos, generándose una comunidad académica de práctica orientada al aprendizaje docente que incide en los aprendizajes de los estudiantes.

## Conclusiones

La formación docente tiene que tomar como referencia las necesidades del profesorado universitario, a la vez que contempla las demandas de la institución o del contexto marco de la docencia universitaria. Por ello, es importante que las necesidades docentes se alineen con las prioridades institucionales para que las iniciativas de formación tengan mejores resultados. Además, la formación docente adquiere su sentido dentro de un contexto particular, al desarrollar modelos que se orientan a la práctica, que permiten conectar los referentes teóricos y la evidencia de las buenas prácticas institucionales o internacionales (Zabalza, 2012).

La organización de la formación tiene que contemplar diversidad de formatos y estrategias flexibles que faciliten la participación, al plantear actividades formativas en periodos de menos carga docente, no lectivos o en momentos de máxima necesidad. Estas actividades formativas se estructuran en un programa planificado de modo sistemático, con la pretensión de ofrecer un conocimiento pedagógico capaz de orientar la docencia para lograr aprendizajes de

FIGURA 1. Mejora de la docencia desde la reflexión y apoyo entre el profesorado



calidad (Fernández, Carballo y Galán, 2010; Hativa, Barak y Simhi, 2001). La formación se muestra más eficaz en la medida en que se desarrolla como un proyecto integrado, que facilita y anima a cada docente a planificar la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la formación en su propia docencia (Feixas *et al.*, 2013).

Este trabajo justifica que la reflexión docente y la colaboración entre el profesorado son modalidades relevantes para la formación docente. Así, la acción reflexiva sobre la docencia permite indagar desde una perspectiva personal en las concepciones y creencias docentes, a partir de la autorreflexión previa complementada con la autoevaluación posterior de la propia práctica (Galán, García y Muñoz, 2012: 364). El trabajo de reflexión sobre la docencia es muy valioso y “aunque ciertamente no podemos aprender mirando solo la relación educativa, congelando para la observación lo que es dinámico, una buena acción reflexiva termina traduciéndose en una práctica mejor” (Reyero, 2014: 138). Una práctica reflexiva que hace posible descubrir nuevos caminos para orientar la enseñanza y evita que el profesorado pierda con el paso del tiempo el sentido de su trabajo y su identidad como docente. Por lo tanto, se corrobora la importancia que tiene que los centros universitarios cuenten con un profesorado reflexivo, crítico y consciente de la necesidad de analizar y mejorar su práctica (Nevgi y Löfström, 2015).

Este proceso de reflexión, individual en algunos momentos, se completa con actividades de apoyo y colaboración que se entrelazan en el proceso formativo. En efecto, aunque las investigaciones sobre el desarrollo docente del profesorado universitario se han centrado en la individualidad docente —sus concepciones, creencias y enfoques de enseñanza—, ha surgido una línea de investigación centrada en una perspectiva social e interactiva del aprendizaje. Si bien, como indica Kezar (2014) en su trabajo de revisión, todavía hay pocos estudios que adopten una perspectiva

social y colaborativa para el desarrollo docente universitario.

Así como se da por hecho que la investigación implica el trabajo en redes y grupos de colaboración, la enseñanza universitaria sigue siendo una tarea solitaria. No obstante, la tendencia es sustituir de la docencia universitaria atributos como privacidad, autonomía y aislamiento por otros como comunidad, relación, interacción y apoyo (Van Waes *et al.*, 2015).

La formación que implica a la comunidad universitaria hace posible una transición a los enfoques institucionales a partir de redes profesionales que ayudan a cada profesor en su propio contexto, a nivel departamental o en equipos docentes. Este enfoque valora la potencialidad formativa de los equipos docentes por encima de perspectivas individuales del trabajo docente, lo que también exige mayor flexibilidad organizativa de los departamentos universitarios que, aunque están más preparados para la docencia que para la investigación, al menos en el caso español, su estructura es bastante rígida. Así se comprende la idea de equipos docentes, abiertos también a superar los límites de los departamentos y que además, tal y como muestran Gómez, Escofet y Freixa (2014), representan una realidad percibida positivamente por el profesorado.

Los equipos docentes implican a los involucrados en la enseñanza de la misma titulación, curso, materia o asignatura para que interaccionen en un ambiente de confianza y apertura, al dar y recibir oportunidades para aprender de las experiencias de otros y lograr un desarrollo compartido (Heinrich, 2015; Van Waes *et al.*, 2015). Así, la formación del profesorado que se contextualiza en equipos y redes docentes genera una cultura de aprendizaje en colaboración, presidida por el intercambio de ideas en un proceso de ofrecer y recibir un *feedback valioso sobre la tarea docente* (Kezar, 2014). De este modo, se identifican y visibilizan buenas prácticas que se comparten y discuten en

equipos docentes, con la potencialidad de llegar a ser comunidades de práctica profesional (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

Los beneficios de la formación desarrollada desde este enfoque comunitario son diversos, además del clima y la cultura profesional que se genera en estos intercambios, se favorece el bienestar y la motivación por la actividad profesional, un desempeño más eficaz de la docencia, una actitud más positiva y una optimización de los recursos de una manera más eficiente, en definitiva, un modelo de universidad de mejor calidad (Herrera Torres *et al.*, 2011, 236; Fernández, Carballo y Galán, 2010, 117; Ruiz Corbella y Harris, 2012).

Ahora bien, si se pretende ofrecer una docencia que promueva aprendizajes relevantes, las universidades tienen que diseñar y organizar la formación del profesorado universitario para esta labor. Si las universidades estiman importante la enseñanza y el aprendizaje, deben proveer políticas que estimulen el apoyo a la práctica reflexiva y colaborativa sobre la enseñanza (Kennelly y McCormack, 2015) a la vez que valoran institucionalmente la calidad docente en términos de promoción, incentivos y reconocimientos de la formación docente.

Ambas iniciativas motivan al profesorado hacia la formación docente, en un contexto de tensión entre la prevalencia de la función investigadora frente a la docencia (López Gómez, 2015; Rué, 2015). No está de más hacer una llamada a la necesaria valoración de la docencia de calidad en los procesos de evaluación del profesorado universitario, de tal forma que su desarrollo profesional contemple perfiles donde se valore la docencia y la investigación de un modo equilibrado. Si no existe tal equilibrio, se generan conflictos de identidad y tensiones en el profesorado, al estar condicionado por el proceso de evaluación hacia un perfil profesional en el que se prioriza la investigación sobre la docencia (Caballero y Bolívar, 2015).

El profesorado necesita que la docencia se evalúe y su calidad se reconozca, que existan incentivos a la misma que no sean automáticos, necesita tener motivos para formarse para una docencia de calidad. La formación docente, orientada por la reflexión y el apoyo docente, constituye un elemento básico para impulsar innovaciones educativas. Formación del profesorado y excelencia docente están relacionados del mismo modo que la buena enseñanza y los aprendizajes de calidad.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez Rojo, V. *et al.* (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al EEES. *Relieve*, 17 (1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.pdf)
- Amundsen, C., y Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82 (1), 90-126.
- Boud, D., y Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 191-206.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- Donnelly, R., y McSweeney, F. (2011). From humble beginnings: Evolving mentoring within professional development for academic staff. *Professional Development in Education*, 37, 259-274.

- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- Evans, L., Homer, M., y Rayner, S. (2013). Professors as Academic Leaders: The Perspectives of “the Led”. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 674-689.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013) Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416.
- Fernández, M. J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60 (1), 101-118.
- Galán, A., García, M., y Muñoz, I. (2012). The effects of implementing the ESHE on the assessment of teaching competency in Spain. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, 349-370.
- Gibbs, G., y 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, 87-100.
- Gómez, M., Escofet, A., y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior. ¿Utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, 259, 509-523.
- González, J. M., Arquero, J. L., y Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29 (1), 111-130.
- González, M., y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea, *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491-523.
- Hativa, N., Barak, R., y Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers - Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729.
- Hay, I., Bartlett-Trafford, J., Chang, T. C., Kneale, P., y Szili, G. (2013). Advice and reflections for a university teacher beginning an academic career. *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (4), 578-594.
- Heinrich, E. (2015). Identifying teaching groups as a basis for academic development. *Higher Education Research y Development*, 34 (5), 899-913.
- Herrera Torres, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 213-241.
- Ho, A., Watkins, D., y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Hoogveld, A., Paas, F., y Jocjems, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 31 (3), 287-297.
- Hubball, H., Collins, J., y Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 35, 57-81.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-258.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2), 249-270.

- Kane, R., Sandretto, S., y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kennelly, R., y McCormack, C. (2015). Creating more 'elbow room' for collaborative reflective practice in the competitive, performative culture of today's university. *Higher Education Research & Development*, 34 (5), 942-956.
- Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research. *The Journal of Higher Education*, 85 (1), 91-125.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 203-220.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 57-73.
- Martín, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., y Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- McAlpine, L., y Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 281-291.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (coord.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Nevgi, A., y Lófström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60.
- Orlander, J. D., Gupta, M., Fincke, B. G., Manning, M. E., y Hershman, W. (2000). Co-teaching: A faculty development strategy. *Medical Education*, 34, 257-265.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143.
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N., y Smyth, T. (1998). Turning academics into teachers? *Teaching in Higher Education*, 3 (2), 133-141.
- Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13, 217-236.
- Ruiz Corbella, M., y Harris, S. (coords.). (2012). La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (3).
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: GEU.
- Rust, C. (2000). Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Teaching International*, 37 (3), 254-262.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Simon, E., y Pleschova, G. (eds.). (2013). *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends*. London: Routledge.
- Stefani, L., y Elton, L. (2002). Continuing professional development of academic teachers through self-initiated learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (2), 117-129.

- Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario. *Educator*, 51, 13-36.
- Tennant, M., McMullen, C., y Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. New York: Routledge.
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. D., y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- Trowler, P., y Bamber, R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10 (2), 79-93.
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., De Maeyer, S., y Van Petegem, P. (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70 (5), 807-826.
- Zabalza, M. A., Cid, A., y Trillo, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.

## Abstract

---

### *Teacher training for university teachers: meaning, content and modalities*

**INTRODUCTION.** The training of university teachers is a research topic developed widely in the international discussion. There is an outstanding amount of research related to teacher training, perhaps because of the distance between models of initial training—focused on the preparation for research through doctoral studies—and the subsequent academic career. That research has evidenced the need to support university teachers, who have not received any systematic training for their teaching function and hold the belief that good teaching practices are just developed through trial and error. The aim of this article is twofold: to reflect on the meaning and content of teacher training for university teachers, and to justify the relevance of two ways for teacher training, focusing on reflection and collaboration between teachers. **METHOD.** To achieve this objective, a methodology based on a documental analysis of non-systematic research is proposed. **RESULTS.** The training of university teachers has a greater impact and benefits when it involves the university community-institution as a whole, and develops practice-oriented models for connecting the theoretical framework with the teaching practice. It is observed that processes of support and collaboration between teachers, as well as the reflection about and during the practice, are relevant modalities for university teacher training. An integrative model to improve university teaching through reflection and support among teachers is proposed. **DISCUSSION.** The main goal is to propose training modalities in order to develop a good pedagogy among university teachers, discussing the belief that this is just achieved through trial and error and accumulative practical knowledge throughout the years. The article discusses the possibilities and barriers of an integrated approach focused on reflection and educational collaboration, in order to provide some proposals.

**Keywords:** *Teacher training, Faculty development, Reflection, Higher education.*

## Resumé

---

*La formation du professorat universitaire à l'enseignement: le sens, le contenu et les modalités*

**INTRODUCTION.** La formation des professeurs d'université est un sujet de recherche largement développé dans le débat international. Un nombre important des recherches réalisés portent sur la formation à l'enseignement, peut-être, à cause de la distance existant entre les modèles de formation initiale, axés sur la préparation à la recherche par le biais du doctorat, et la carrière universitaire postérieure. Il est constaté le besoin de soutenir les professeurs d'université qui, sans avoir reçu aucune formation systématique à l'enseignement, ont la conviction que la bonne pédagogie est développée à travers de l'essai et l'erreur dans leur travail. Cet article a deux objectifs: de réfléchir sur le sens et le contenu de la formation à l'enseignement des professeurs d'université et de justifier la pertinence des deux modalités de formation des enseignants, en mettant l'accent sur la réflexion et la collaboration entre le professorat. **MÉTHODE.** En tant que méthodologie il est utilisée une analyse documentaire à partir d'une revue non systématique de la littérature. **RÉSULTATS.** La formation à l'enseignement impliquant la communauté universitaire et développée à partir de modèles axés sur la pratique a un plus grand impact et des avantages. Il est constaté que les processus de soutien et la collaboration entre les enseignants ainsi que les processus de réflexion sur et dans la pratique sont des modalités pertinentes pour la formation à l'enseignement des professeurs universitaires. C'est pourquoi, cet article propose un modèle d'intégration dans le but d'améliorer l'enseignement universitaire dès la réflexion et le soutien entre les mêmes enseignants. **DISCUSSION.** Il s'agit de proposer des modalités de formation qui permettent de développer une bonne pédagogie du professorat universitaire en discutant la conviction que celle-là est développée en utilisant des tâtonnements et de la connaissance pratique acquise par l'expérience. L'article discute les possibilités pour développer une approche intégrée axée sur la réflexion et la collaboration entre les enseignants afin d'offrir quelques orientations.

**Mots clés:** *Formation des professeurs d'université, L'enseignement universitaire, La réflexion sur la pratique, La collaboration.*

## Perfil profesional del autor

---

### Ernesto López Gómez

Doctor en Educación por la UNED con Premio Extraordinario. Diplomado en Magisterio y licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Premio Extraordinario de Licenciatura. En la actualidad es personal investigador posdoctoral en la UNED, en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Su actividad investigadora se centra en la formación del profesorado, la docencia universitaria y la tutoría en la universidad.

Correo electrónico de contacto: elopez@invi.uned.es

Dirección para correspondencia: Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), c/Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid (España).