

Programas de formación del profesorado universitario en Chile: características, propósitos y enseñanza de la reflexión*

University teacher training programs in Chile: characteristics, purposes, and teaching reflection

Alicia Pérez-Lorca** , Teresa Mauri Majós*** y
Rosa Colomina Álvarez****

RESUMEN

La formación del profesorado universitario es considerada una necesidad fundamental para la mejora de los aprendizajes del estudiantado. La manera en que los programas de desarrollo académico forman a dicho profesorado en conocimientos psicoeducativos es poco conocida. Sin embargo, uno de los aspectos que se incluyen en la formación es la reflexión sobre la práctica, dado que juega un rol central en cómo los y las docentes organizan su enseñanza y articulan la teoría con la práctica. Este trabajo tiene como objetivo estudiar los programas de formación docente en el contexto universitario chileno y analizar su diseño pedagógico en relación con la enseñanza de la reflexión. El trabajo se lleva a cabo mediante un diseño mixto, cualitativo y cuantitativo, la recogida de datos se realiza mediante un cuestionario y se lleva a cabo un análisis documental de las propuestas

Palabras clave:
Educación Superior, programas de formación de docentes, práctica reflexiva, desarrollo profesional docente.

* Este trabajo es financiado por ANID / Subdirección de Capital Humano / Doctorado Becas Chile / 2018-72190178

** Doctoranda en Psicología de la Educación (UB), Magíster en Educación (USACH), Profesora de Historia y Ciencias Sociales (USACH). Docente del Diplomado en Docencia Universitaria (USACH). Universidad de Santiago de Chile. Contacto: alicia.perez@usach.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6032-4267>

*** Doctora en Psicología (de la Educación UB). Profesora Honorífica del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Universitat de Barcelona
Contacto: teresamauri@ub.edu
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9129-7086>

**** Doctora en Psicología (UB). Profesora titular de Psicología de la Educación en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Universitat de Barcelona. Contacto: rosacolomina@ub.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-8364>

de formación. Se examinaron 20 programas de distintas Instituciones de Educación Superior chilenas. Los resultados apuntan a la existencia de formas de organización e implementación de la actividad formativa que difieren entre sí según los propósitos de esta y la caracterización que efectúan de la enseñanza de la reflexión tanto como objeto de aprendizaje en sí mismo, como medio para la innovación de la práctica docente en Educación Superior.

SUMMARY

Training university faculty is considered a fundamental need for improving student learning. How academic development programs train such faculty in psychoeducational knowledge is little known. However, one of the aspects included in the training is a reflection on practice since it plays a central role in how teachers organize their teaching and articulate theory. This paper aims to study teacher training programs in the Chilean university context and to analyze their pedagogical design concerning the teaching of reflection. Our work uses a mixed qualitative and quantitative method. We collected data through a questionnaire and analyzed training proposals. We examined twenty programs from different Chilean Higher Education Institutions. Results point to the existence of training organization and implementation that differ in purpose and characterization if the teaching of reflection is both a learning object and an innovative teaching practice in Higher Education.

Keywords: Higher education, teacher education programs, reflective practice, teacher professional development.

1. Introducción

El profesorado universitario tiene múltiples responsabilidades dentro del sistema de Educación Superior, que incluye tareas de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio. Si bien tradicionalmente las actividades de investigación han sido las más valoradas, progresivamente se ha reconocido la influencia que una formación especializada en la enseñanza en Educación Superior puede tener en la calidad del sistema educativo (European Commission, Eurydice y EACEA, 2018). Adicionalmente, y en particular en relación con las tensiones producto de la pandemia del COVID-19, resulta necesario revisar nuevamente la idea del profesorado universitario como experto disciplinar y ampliarla a la de un/a profesional comprometido/a con la enseñanza y la reflexión crítica de su práctica docente (Gonzalez, Mueller, Merry, Jone & Kelder, 2021).

A través de la formación, el profesorado universitario puede contribuir activamente a la mejora de la calidad de su docencia y, con ello, a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes (Caballero & Bolívar, 2015; Imbernón, 2011; Mas & Olmos, 2016). Algunas de las iniciativas de formación consideran necesario promover cambios en las concepciones y creencias de las y los docentes universitarios, en el aprendizaje y la aplicación de nuevas habilidades pedagógicas y en el desarrollo de su identidad profesional. Así como también consideran necesario fomentar el *scholarship of teaching and learning* (en adelante SoTL), y la creación de redes y la construcción de comunidades (Carli, 2020; Mauri Ginesta & Colomina, 2014; Montenegro, 2009; Ravanal Moreno, 2016).

Si bien los cursos y seminarios de corta duración son las iniciativas de formación más comunes, las propuestas más efectivas en relación con la mejora de la docencia y el aprendizaje de las y los estudiantes están asociadas a propuestas más extensas a lo largo del tiempo (Fernández, Guisasaola, Garmendia, Alkorta & Madinabeitia, 2013), como pueden ser los programas de formación del profesorado novel o títulos de formación en docencia universitaria (Pérez-Rodríguez, 2019). Asimismo, esta efectividad respecto a la mejora de la docencia en Educación Superior tiene relación, en gran medida, con el desarrollo de la reflexión en torno a la propia práctica (Stes, Min-leliveld, Gijbels & Van Petegem, 2010; Tejada, 2013; Vykhreshch, Romanyshyna, Pehota, Shorobura & Kravets, 2020).

De esta manera, este trabajo se focaliza en el estudio de los programas de formación del profesorado universitario que se caracterizan por ser contextos formativos de mediana y larga duración, y que recogen la enseñanza y aprendizaje de contenidos académicos específicos para la docencia universitaria, al mismo tiempo que trabajan para mejorar la práctica docente. En efecto, dada la necesidad de formación de docentes universitarios para responder a las demandas de ejercicio de la enseñanza de calidad a nivel de Educación Superior que acabamos de exponer, y teniendo en cuenta el papel relevante de la reflexión en ese proceso de formación, nos preguntamos de qué manera dichos programas de formación en Chile incluyen la enseñanza de la reflexión y cómo abordan su enseñanza.

Para ello, en primer lugar, explicitaremos los referentes teóricos que guían el análisis de nuestro objeto de estudio. Luego, presentaremos las decisiones metodológicas del trabajo de investigación asociadas a la selección, recopilación y análisis de la información. Seguiremos con la presentación de resultados y su relación con las últimas investigaciones en la materia, para establecer algunas conclusiones que puedan contribuir al debate sobre la formación del profesorado universitario.

2. Marco teórico

Para abordar nuestra investigación, consideramos relevantes dos elementos centrales: el estado de la cuestión en relación con los programas de formación del profesorado universitario y la importancia de la reflexión en la práctica docente.

Los programas de formación del profesorado universitario

La formación del profesorado universitario (en adelante FPU), como componente del desarrollo académico, puede ser entendida como “un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (Rodríguez-Pulido, Artiles-Rodríguez, Aguilar & Álamo-Bolaños, 2018, p. 31). Una de sus responsabilidades es atender a las debilidades del cuerpo académico en sus tareas de enseñanza. Bajo esta premisa, surgieron en la década de los 60 y 70 diversas iniciativas puntuales de formación docente, ubicadas

al interior de las facultades de salud (Rugiero, Assef, Cabezas, Castillo, , Castillo, Fasce, Garbin, Hurtado, Matin & Wright, 2010).

Afortunadamente, la formación del profesorado universitario tomó fuerza a nivel institucional con las transformaciones del nuevo milenio. Para el caso europeo, el Proceso de Bolonia obligó a reformar los currículos y también las prácticas de enseñanza. Por su parte, en Chile, la aparición de los Proyectos Mecesus facilitó recursos para los procesos de reforma curricular y fomentó la creación de centros de apoyo a la docencia, encargados de la formación de este colectivo (Fernández, 2015; Mineduc, 2010).

A pesar de ello, la mayoría de los países no cuenta con regulaciones específicas sobre la formación del profesorado universitario, aun cuando cada vez existe más consenso en la importancia de la misma (Mason O'Connor & Wisdom, 2014). Probablemente Reino Unido sea una de las excepciones más interesantes, que posee un marco de estándares profesionales que orienta de manera flexible el diseño y logro de desempeños por parte del colectivo docente en este nivel educativo (Shrives, 2012). En otros contextos, la ausencia de directrices gubernamentales ha favorecido la creación de iniciativas variadas que responden a las realidades particulares, como en el caso chileno, donde los programas de formación se encuentran en un proceso de consolidación desde 2010 (González, 2015).

En la formación del profesorado universitario es posible observar distintas fases que van desde una temprana iniciación en docencia, pasando por procesos de inducción, la formación continua e incluso la autoformación (Caballero, 2013; Cordero, Cano, Benedito, Lleixà & Luna, 2014; Tejada, 2013). La oferta de formación continua tiende a concretarse en cursos cortos de oferta amplia, mientras que la formación del profesorado novel y otras instancias de titulación más formal se relacionan con programas de corte más estructurado (Pérez-Rodríguez, 2019). En particular, al hablar de programas nos referimos a aquellas iniciativas de mediana duración estructuradas y ofertadas de manera sistemática, como puede ser un certificado de posgrado, un diploma o incluso un máster (Rojas, 2017; Stes et al., 2010).

Respecto de la organización de dichas propuestas, una revisión bibliográfica realizada durante el año 2010 clasificó las experiencias

en tres tipos: tradicional, alternativa e híbrida. La primera de ellas, la formación tradicional, se relaciona con modalidades “tipo curso” de carácter colectivo (con independencia de su duración); la formación alternativa se refiere a un acompañamiento más individual y tutorizado como la observación de clases y el apoyo a la innovación; mientras que la modalidad híbrida combina ambas opciones (Stes et al., 2010). Siendo el modelo tradicional el más extendido, su implementación se enfrenta a un escenario universitario actual que demanda estructuras más flexibles respecto del entorno de enseñanza y el acompañamiento a la docencia (Bozu & Imbernón, 2016).

Respecto de los contenidos de formación predominan los relativos a las estrategias didácticas, el diseño de resultados de aprendizaje, el uso de TIC, la evaluación de los aprendizajes, y –en menor medida– a la atención a la diversidad, el aprendizaje basado en la investigación y el desarrollo de las habilidades genéricas de los estudiantes (EUA, 2018). A nivel de habilidades, también se aborda la preparación en la gestión del clima del aula y la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, y el desarrollo de procesos reflexivos como base de la innovación e investigación docente orientadas a la mejora, entre otras (Bozu & Imbernón, 2016; Caballero, 2013; Mas & Olmos, 2016; Rodríguez-Pulido et al., 2018; Torra, De Corral, Pérez, Triadó, Pagès, Valderrama & Tena, 2012).

No obstante, existen críticas referidas a que los programas de formación del profesorado universitario han tendido hacia un desarrollo más bien técnico de los contenidos teóricos, en vez de fomentar la comprensión y capacidad de resolución de problemas reales que surgen en las aulas universitarias (González & Raposo, 2008; Rodríguez-Pulido et al., 2018).

Reflexión y práctica docente

Como señalamos previamente, el tipo de propuestas de formación docente más extendido ha tenido que ver con un modelo ya obsoleto, aunque persistente, de aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica (Pérez-Gómez, 2010). Desde este marco, las relaciones entre conocimiento teórico y práctica profesional docente han sido conceptualizadas tradicionalmente por lo que Schön (1998) denomina “racionalidad técnica”. La práctica es entendida como la aplicación del cono-

cimiento teórico-técnico que se usa como medio para conseguir los fines educativos propuestos. Sin embargo, la falta de continuidad entre los conocimientos que un o una docente aprende cuando se le forma y lo que realmente hace en la práctica –en la que se espera que aplique lo que ha aprendido– desafía poderosamente la idea de racionalidad técnica y pone en crisis el fondo epistemológico en la que se apoya: el positivismo.

El alejamiento entre conocimientos teóricos y práctica educativa, y la falta de conexiones e influencia entre ambas ha ocupado la actividad de investigación en las últimas décadas (Clarà, Mauri, Colomina & Onrubia, 2019; Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1991; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2017; Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echevarría, 2006). Asimismo, ello ha puesto en jaque las propuestas de formación existentes, que se han visto forzadas a reconsiderar los planteamientos en que se apoyan y las propuestas formativas en sí mismas.

En efecto, ha sido necesario reconocer, contrariamente a lo que mantienen los postulados positivistas, que la realidad humana no es algo dado, sino una construcción en relación dialéctica con la mente, del mismo modo que la mente es una construcción en relación dialéctica con la realidad (Cubero, 2005). En consecuencia, en el campo de la formación de docentes, se pone de relieve la necesidad de explicar cómo estos construyen las situaciones de su práctica. De ahí que la pregunta clave para cualquier propuesta de formación sea ¿qué permite a las y los profesionales definir y construir las situaciones concretas de su práctica? ¿cómo conocen las y los profesionales su práctica? (Clarà & Mauri, 2010a). Al conocimiento que permite a los y las profesionales realizar esa construcción Clarà & Mauri (2010a) lo denominan genéricamente *conocimiento práctico* y, aunque en el plano psicológico dicho conocimiento se ha podido conceptualizar desde concepciones muy divergentes, la consideración de las relaciones entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la práctica ha supuesto para todas las personas interesadas en su conceptualización y desarrollo compartir una posición epistemológica constructivista.

Por lo tanto, la complejidad de la práctica docente, su análisis, comprensión y mejora, no puede ser abordada en la formación desde una racionalidad técnica basada en la aplicación rigurosa de la teoría (Schön, 1998). El conocimiento de los hechos, de las situaciones con-

cretas de la práctica, de los fines y objetivos educativos específicos no viene dado, sino que debe ser construido, definido por el o la profesional (Clarà & Mauri, 2010b; Mauri, Colomina, Clarà & Onrubia, 2017). Por este motivo los programas formativos deben contribuir a desarrollar el conocimiento práctico del profesorado universitario y hacerlo en relación con el conocimiento teórico y la práctica, abordando dicha relación desde una perspectiva constructivista y sociocultural (Clarà, 2015). Para Pérez Gómez, una manera de aprender de forma educativa relevante “supone reconstruir, reestructurar, redescibir, de manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos” (2010, p. 43). Para Clarà (2014) conocer una situación específica de la práctica supone conocimiento mismo en acción, que refiere la actividad misma de conocer la situación, de reconocerla a través de representaciones situacionales que incorpora el conocimiento en acción. Dichas representaciones situacionales posibilitan a la y el docente conocer las situaciones de su práctica e identificar las acciones que tienen lugar en el sistema de actividad que sostiene una situación específica, de modo que el o la aprendiz pueda representarse su actuación en esa situación. En ese proceso de conocer, la situación específica debe ser abordada como una unidad holística, que incorpora eventos, algunos de ellos actantes en confrontación o conflicto entre sí, que pueden ser vivenciados por el o la docente como dilemas que le interpelan y, si es el caso, le mueven a actuar o a modificar sus actuaciones habituales en esas situaciones.

Una manera de favorecer el desarrollo del conocimiento práctico y de sus relaciones con el conocimiento académico y la práctica es recurrir a la reflexión (Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia, Cubero, Martínez & Usabiaga, 2015; Mauri, Colomina et al., 2017). La reflexión, en particular la que se realiza en y sobre la acción de la o el docente en la situación, real o “virtual”, supone establecer una “conversación reflexiva con la situación” (Schön, 1987, p. 36) En los estudios antes citados del equipo compuesto por Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia, y en particular el de Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia (2019) ha sido posible analizar el uso de distintos tipos de conocimiento -conocimiento académico y conocimiento práctico- que la reflexión dinamiza para abordar las

situaciones de la práctica y clarificar la situación; también ha sido posible identificar las ayudas formativas específicas que proporcionan las y los docentes expertos o pares críticos que favorecen un proceso de reflexión efectivo. Se han identificado igualmente estrategias de ayuda de la o el tutor empleadas en el análisis de los dilemas.

Adicionalmente, no queremos dejar de señalar que el conocimiento teórico y práctico tienen naturalezas diferentes, por ejemplo, el conocimiento práctico es implícito, aunque puede llegar a explicitarse, funciona de manera holística y tiene una naturaleza encarnada. Además, su desarrollo y construcción sigue procesos diferentes, por lo que resulta difícil aceptar que se transforman el uno en el otro, aunque median de forma dialéctica en sus construcciones y desarrollos respectivos.

De acuerdo con lo expuesto, formar a los y las docentes para mejorar su enseñanza demanda formarles en reflexionar para conocer y gestionar las situaciones de su práctica. La enseñanza de la reflexión debe planificarse de manera intencionada y preparar a la persona formadora para llevar a cabo la orientación y guía adecuadas de la actividad reflexiva efectiva (Mauri et al., 2017). Cabe también señalar la importancia formativa de la reflexión conjunta entre formadores/as y docentes participantes con las situaciones de su práctica. El análisis en colaboración constituye uno de los recursos clave de la formación docente. La presencia de pares o “amigos críticos” enriquece la reflexión siempre que se cuiden los aspectos emocionales y sociales implicados en la misma (Fuentealba & Russell, 2020; Pekkarinen & Hirsto, 2017).

Así pues, la reflexión puede darse centrada en situaciones de la práctica que se comparten a partir del relato escrito y oral individual (narrativas, diarios) que las y los participantes ponen en común, pero también puede darse a partir de observar esas situaciones registradas en videos cuyo análisis se comparte (Gelfuso, 2016). Existen posiciones a favor de utilizar las prácticas propias de los y las participantes en la reflexión conjunta como objeto de análisis en la medida que les compromete mucho más en su análisis, sin embargo, también existen voces que señalan que analizar casos de otros/as docentes o casos elaborados específicamente con la finalidad de promover la reflexión permite a quienes participan tomar distancia y abordarlo con mayor implicación (Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel, Stürmer, Blomberg,

Kobarg & Schwindt, 2011). Igualmente son útiles en el desarrollo del conocimiento práctico y la enseñanza de la reflexión la participación de los pares en la observación *in situ* de la práctica de otros/as colegas de la misma disciplina, carrera académica o centro o institución educativa (Miranda, Batista, Duarte & Sanches, 2021; Paredes, 2020). Asimismo, en el diseño de determinadas propuestas formativas ha resultado de utilidad un modelo de mentoría de acompañamiento entre docentes con distinta experiencia durante su práctica en el aula, que incluye sesiones previas y posteriores de reflexión sobre la sesión observada (Fernández et al., 2013; Hundey, Anstey, Cruickshank & Watson, 2021). Todo ello puede resultar favorable a la reflexión siempre que la propuesta formativa sostenga su organización, funcionamiento y actividades formativas y de evaluación en principios constructivistas y socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje.

3. Metodología

Este trabajo forma parte de un estudio mayor relativo a enseñar a reflexionar al profesorado universitario en programas de desarrollo profesional docente. El propósito de esta fase es conocer las características de los programas de formación de la docencia universitaria en Chile que declaran que forman al profesorado universitario en la reflexión sobre la práctica. Para conocer las propuestas de esos programas, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer y describir las características generales, y en particular las formas de organización y funcionamiento de las propuestas formativas.
2. Analizar el diseño pedagógico de los programas de formación del profesorado y los elementos que lo componen, identificando particularmente las informaciones que hacen referencia explícita a la enseñanza de la reflexión.

La investigación siguió un diseño de tipo mixto cualitativo y cuantitativo en lo referido a las técnicas de recolección y análisis de datos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), mediante un estudio de casos que permite comprender la realidad de los programas en sus contextos concretos, reconociendo elementos comunes y distintivos de los mismos (Yin, 2014).

Las y los participantes fueron seleccionados de una muestra amplia a partir de criterios específicos relacionados con nuestros objetivos de investigación. Se consultó a todas las Instituciones de Educación Superior chilenas pertenecientes a la REDCAD¹ para el año 2019 (30). De acuerdo con los criterios de inclusión, se consideraron los programas de formación del profesorado universitario vigentes que incluyeran la reflexión sobre la práctica en sus propuestas y se excluyeron los dirigidos a estudiantes ayudantes y enfocados en la investigación docente. Del mismo modo, se consideraron por separado los programas de la misma institución que se dictasen en más de una modalidad (presencial, virtual o b-learning) en los casos que así se informara.

El total de la muestra final corresponde a 20 programas de formación del profesorado universitario correspondientes a 18 Instituciones de Educación Superior de todo el país (Figura 1). Las Instituciones de Educación Superior participantes en este estudio varían según su financiación, tamaño y composición, resguardando sin embargo las exigencias de calidad en Educación Superior del país en cuanto al cuerpo académico.



Figura 1. Instituciones de Educación Superior participantes y su distribución geográfica

Nota: Las siglas corresponden al nombre de cada institución; las letras en azul al nombre de los centros encargados de los programas; y los números romanos, a la identificación de las regiones.

1 Red nacional de Centros de Apoyo a la Docencia.

La recolección de datos se realizó durante los meses de mayo y septiembre de 2019. En primer lugar, con el objetivo de identificar los programas en los que se incluía la reflexión, se implementó un cuestionario semiestructurado con un total de 13 preguntas sobre la identificación del programa (nombre, año de creación, certificación asociada, horas, periodicidad, público, tipo de participación, modalidad), los objetivos, los módulos o cursos, y si el programa incluye (o no) la reflexión docente. La información fue clasificada en una tabla que relacionaba cada uno de los programas con sus características. El análisis de los datos se realizó exclusivamente sobre los programas que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión, y se organizó a partir de una codificación numérica y agrupación simple de los datos recogidos tanto para las preguntas cerradas como abiertas.

En segundo lugar, con la intención de profundizar en la comprensión del diseño del programa, se llevó a cabo la revisión de la información disponible de los programas en los canales oficiales de cada institución y se solicitaron antecedentes adicionales vía email en los casos en que esta resultaba insuficiente. Con ello, se realizó un análisis documental (Vallés, 1999), mediante categorización mixta (inductiva y deductiva) en función de la finalidad, las temáticas, la estructura, la metodología y la evaluación del programa. Se elaboró un sistema de 5 categorías y 16 subcategorías. Los datos se analizaron usando Atlas.Ti 8.4.

Resultados

Para presentar con detalle los programas de formación de profesorado universitario en Chile, se ha optado por organizar el análisis en dos partes: la primera parte da cuenta de la caracterización general que contempla las decisiones administrativas en el contexto institucional (estructura, funcionamiento y organización); mientras que la segunda profundiza en el abordaje de la competencia reflexiva en el diseño pedagógico a través de los propósitos y estrategias didácticas y evaluativas.

4.1 Caracterización general

El 90 % de los programas de FPU analizados corresponden a una iniciativa institucional centralizada, dependiendo administrativamente

de un centro de apoyo a la docencia², una dirección de pregrado o una vicerrectoría académica. Solo el 10 % restante es gestionado en facultades específicas. Cabe señalar que los programas estudiados nacen en 2010 y crecen sostenidamente a partir de 2015 (Figura 2).

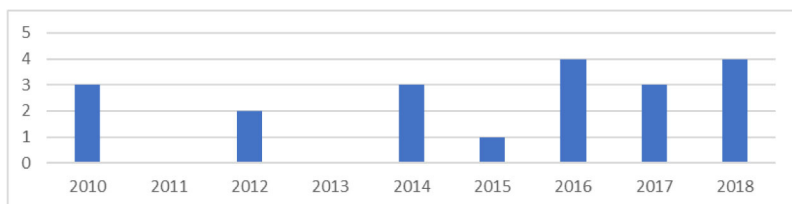


Figura 2. Creación de programas de FPU en Chile

Adicionalmente, notamos que se trata de iniciativas dirigidas a todo el personal docente, no siendo posible identificar si se trata de profesorado novel o experimentado. En el 75 % de los casos las y los participantes lo hacen voluntariamente, el resto combina participación voluntaria con obligatoria (mixta) (Figura 3).

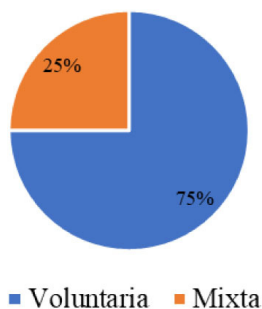


Figura 3. Tipo de participación en los programas de FPU

Es importante señalar que la oferta de estos programas se da con regularidad. El 65 % de los programas se ofrece una vez al año y el 35 % restante lo hace semestralmente, es decir, en dos convocatorias anuales.

Respecto del tipo de certificación y su duración, del total de programas analizados uno de ellos proporciona el grado de magíster, 18 otor-

2 También llamados Centro de Enseñanza y Aprendizaje o Unidad de Mejoramiento Docente.

gan un certificado de diploma y uno se categoriza como programa de formación pedagógica sin indicar si posee algún tipo de certificación específica además del reconocimiento a nivel institucional. En cuanto a su duración, los programas responden a las exigencias nacionales para cada tipo de certificación. Es decir, el programa de magíster posee 1.800 horas y los que otorgan un diploma se ubican en un rango de 100-160 horas (56 %) y 180-250 horas (37 %) (Figura 4).

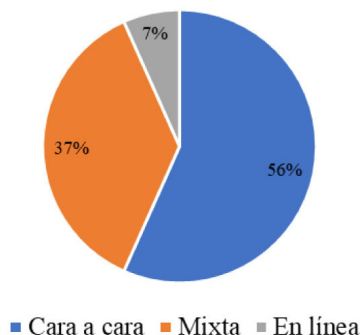


Figura 4. Duración de los programas según número de horas

Reconociendo que actualmente existe gran discusión respecto de cómo denominar los distintos modelos de formación en relación con el uso de tecnologías, hemos recurrido a la clasificación de Cordero et al. (2014), la más utilizada en la realidad chilena, para tipificar los programas según el uso de las TIC que incorporan. Siendo la modalidad mixta o b-learning la más utilizada, tal como se observa en el siguiente gráfico (Figura 5):

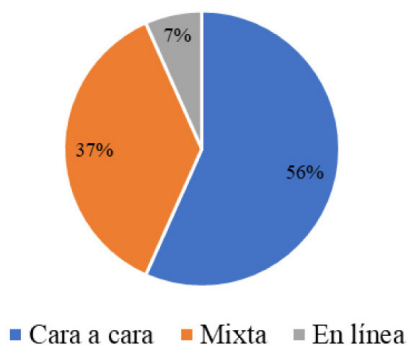


Figura 5. Modalidad de formación

Con independencia de la modalidad formativa, la extensión de los programas varía entre 2 y 8 meses, siendo la más común la de 6 meses de duración. Sin embargo, la forma de organizar el tiempo y espacio en la concreción de la propuesta en los programas presenciales y b-learning es altamente diversa. En lo relativo a la frecuencia de encuentros presenciales (diaria, semanal, quincenal o mensual) y a la intensidad de las sesiones (baja, moderada o alta) se observa una variedad considerable, pero concentrada en propuestas de baja intensidad. En la tabla siguiente es posible observar el detalle (Tabla 1).

Tabla 1.

Cantidad de programas de FPU según frecuencia e intensidad de la oferta formativa

Intensidad Frecuencia	Baja (2-3 h)	Moderada (4-5 h)	Alta (6-8 h)
Diaria	--	2	1
Semanal	8	2	1
Quincenal	--	1	4
Mensual	--	--	1

Fuente: Elaboración propia, 2022.

La actividad de formación más extendida incluye encuentros semanales de entre 2 y 5 horas de duración en cada sesión de trabajo. En estos casos, el entorno virtual funciona paralelamente a las actividades presenciales mediante lecturas, videos y actividades a distancia.

En los casos en que la actividad cara a cara se concentra al inicio del programa, se suelen realizar clases presenciales extensas, como puede ser una mañana o un día completo. Muchas veces estas instancias permiten introducir a los y las participantes al sentido del programa y a los contenidos de los módulos, al mismo tiempo que ayudan a establecer un primer contacto entre las y los formadores y las y los participantes. La profundización en las temáticas que incluye el programa se realiza de manera virtual posteriormente.

Respecto de la estructura curricular, predomina la organización por módulos secuenciados (85 %) y solo un 15 % de los programas analizados posee una estructura flexible mediante microcursos que permite a quienes participan formarse con mayor autonomía y de acuerdo con sus necesidades.

La información disponible permitió identificar en todos los casos los títulos de los cursos, módulos o talleres que componen el programa formativo. Si bien las denominaciones varían según la institución, es posible reconocer ciertas regularidades. Las temáticas de currículo y planificación, estrategias didácticas y evaluación de aprendizajes son transversales en casi el 90 % de los programas de formación del profesorado consultados. A estos temas le siguen otros relativos a la incorporación de las TIC en la enseñanza abordada tanto en cursos específicos sobre herramientas y estrategias con tecnología educativa, como de manera transversal mediante la utilización de entornos virtuales de aprendizaje que la misma institución implementa en sus aulas (Tabla 2).

Tabla 2.
Temáticas abordadas en los programas de FPU

	Prog 1	Prog 2	Prog 3	Prog 4	Prog 5	Prog 6	Prog 7	Prog 8	Prog 9	Prog 10	Prog 11	Prog 12	Prog 13	Prog 14	Prog 15	Prog 16	Prog 17	Prog 18	Prog 19	Prog 20	
Estrategias didácticas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación de aprendizajes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Planificación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TIC					✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓				✓	✓
Mejora docente	✓						✓	✓					✓		✓				✓	✓	✓
Proceso de E/A	✓	✓	✓		✓	✓					✓			✓						✓	
Modelo institucional			✓		✓				✓	✓			✓							✓	✓
Desafíos Ed. Superior				✓		✓	✓				✓									✓	✓
Diversidad, inclusión y género						✓	✓							✓							✓
Clima de aula	✓		✓				✓			✓											✓
Diseño de proyectos				✓						✓	✓	✓	✓								
Investigación	✓					✓								✓						✓	
Fundamentos socioantropológicos									✓					✓							

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Para facilitar la lectura, se agrupó bajo el concepto “Mejora docente” cursos y/o acciones relativas a observación de clases, innovación,

comunidades docentes, acompañamiento y reflexión. Por su parte, el “Modelo institucional” refiere a cursos como “Ser docente en...”, donde se abordan temas como el modelo educativo institucional, el perfil docente y los principios y valores institucionales. Por último, resulta importante señalar la presencia de otras temáticas relativas a las características propias de la Educación Superior, diversidad, inclusión y género, e investigación en docencia.

4.2 Diseño pedagógico

El cuestionario consideró la identificación de la finalidad y objetivos generales de cada programa de formación y los módulos que componen la propuesta. En el análisis documental se identificaron también, cuando fue posible, los objetivos específicos de cada módulo y sus estrategias didácticas y evaluativas.

El total de las propuestas formativas expresan el propósito de desarrollar competencias pedagógicas, es decir, proporcionar una base de saberes que permita a los y las docentes mejorar su quehacer profesional en el contexto donde se desempeñan. Dicha mejora puede concretarse tanto en el diseño de una propuesta didáctica como en la implementación de la misma.

Ahora bien, respecto de la reflexión, su abordaje varía según los énfasis de cada programa. En la mitad de los casos, la reflexión es parte de los objetivos de la propuesta formativa y se expresa asociada a tres finalidades principalmente: valorar la propia actuación, mejorar la comprensión del contexto y como vía para la innovación. Para facilitar la lectura de la tabla, se han excluido los programas que no incluyen la reflexión en sus objetivos (Tabla 3).

Tabla 3.
Finalidades de la reflexión en los programas de formación

	Prog 1	Prog 3	Prog 4	Prog 7	Prog 8	Prog 9	Prog 11	Prog 14	Prog 15	Prog 18	Prog 19
Valorar la propia actuación	✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓
Mejorar la comprensión del contexto	✓	✓	✓	✓				✓		✓	✓
Proponer mejoras e innovar	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

Fuente: Elaboración propia, 2022.

La reflexión como una vía para valorar la propia actuación, es decir evaluar las propias prácticas en relación con los principios y orientaciones institucionales, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

“Reflexionar en torno a la relación de su práctica docente con la misión y valores institucionales, el proyecto educativo y los principios orientadores para una docencia de calidad”. (Programa 1)

“Se espera que los docentes evidencien elementos reflexivos para identificar si están desarrollando una docencia coherente con los requerimientos metodológicos y evaluativos de dicho modelo”. (Programa 8)

Por otra parte, la reflexión se presenta como un medio para mejorar la comprensión del contexto de enseñanza y aprendizaje, asumiendo que la docencia universitaria es un escenario complejo en sí mismo, como puede apreciarse en las citas:

“Reflexiona sobre la docencia universitaria, en el marco de la institución, identificando personal y colectivamente las claves de las buenas prácticas docentes para fomentar el Proyecto Formativo de su Unidad Académica”. (Programa 3)

“Reflexionar sobre el sistema de educación superior, en particular sobre los desafíos del campo de la docencia universitaria, reconociendo su naturaleza teórico-práctica”. (Programa 4)

“Reflexionar sobre estrategias metodológicas, evaluativas y de acompañamiento acordes al contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”. (Programa 18)

Finalmente, la reflexión se asocia a la necesidad de introducir innovaciones de calidad, como se observa a continuación:

“Proponer modificaciones en su actuación docente a partir de la reflexión sobre el impacto de su ejercicio docente en el aprendizaje integral de los diversos estudiantes”. (Programa 9)

“Diseñar un plan de innovaciones en su curso a partir de la experiencia de reflexión sobre la docencia, que incluya procedimientos sistemáticos de monitoreo y evaluación de su impacto sobre el aprendizaje, a la luz de la información proveniente de diversas fuentes”. (Programa 11)

Los programas de formación que comparten la misma visión respecto de la finalidad de la reflexión en las tres tipologías (1, 7 y 19) se desarrollan con una frecuencia semanal. En relación con los programas que comparten la finalidad de valorar la propia actuación y proponer mejoras para innovar su práctica (programas 8, 9 y 10) no comparten elementos comunes en su estructura ni organización.

Aun cuando existen propuestas formativas que no explicitan la reflexión dentro de sus objetivos, sí lo hacen a nivel metodológico y evaluativo. Se analizaron conjuntamente las estrategias didácticas y evaluativas descritas, destacando las que se enuncian a continuación:

Análisis de la propia práctica, ya sea mediante registro audiovisual de clases o la aportación de evidencias de sus cursos (planificaciones, evaluación docente, entre otras).

Análisis de la propia práctica con ayuda de los pares, ya sea en observación de clases o con acompañamiento de mentores/as. Este puede incluir el intercambio de experiencias.

- Análisis de casos (de buenas prácticas o no) mediante registros escritos y audiovisuales, tanto de manera individual como colectiva.
- Diálogo y discusión sobre la base de la literatura del programa de formación.
- Diseño de productos asociados a su práctica, argumentando su propuesta en relación con el contexto.

La forma de comunicar la reflexión es requerida tanto de manera oral como escrita, privilegiando la entrega de informes y portafolios. Son ejemplos de todo ello los siguientes:

“Una vez finalizados estos módulos, los participantes deberán implementar una innovación en una de sus asignaturas y escribir un reporte sobre el proceso y sus reflexiones”. (Programa 5)

“Una vez finalizados los módulos virtuales y al menos cuatro talleres presenciales, el docente debe demostrar que está en condiciones de aplicar lo aprendido en el diplomado. Para estos efectos deberá entregar un portafolio que dé cuenta de un trabajo de aplicación de lo aprendido, y permitir la observación de clases por parte de profesionales del Centro de Desarrollo de la Docencia”. (Programa 10)

Finalmente, se destacan propuestas que valoran la creación de comunidades docentes, como se muestra a continuación:

“La metodología de trabajo es práctica y experiencial, considerando técnicas de aprendizaje activo basadas en la reflexión de la práctica docente, el aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales y la aplicación de lo aprendido en la asignatura que cada docente imparte a través de la generación de productos asociados a cada módulo. La interacción e intercambio de experiencias entre los participantes y la reflexión pedagógica resultante de estos procesos son indispensables para el logro de las competencias esperadas”. (Programa 10)

Resulta curioso en este último caso (programa 10), que la propuesta formativa otorga gran valor al uso de estrategias didácticas que promueven la reflexión, sin embargo, esta no se observa a nivel de los propósitos formativos del programa.

5. Discusión

El origen de los programas de formación del profesorado universitario en Chile se asocia a la creación de numerosos centros de apoyo a la docencia a partir de 2010 (Pérez-Lorca, 2016), cuya labor principal es el desarrollo académico y la formación del profesorado (Roscoe, 2002). Si bien la reciente Ley N° 21091/2018 de Educación Superior no establece exigencias en torno a la formación del profesorado, los programas tienen una importante trayectoria que parece haberse insertado en la cultura institucional. La periodicidad con que se ofertan y la alta demanda, además de la voluntariedad que supone en la mayoría de los casos analizados, permite inferir que existe un alto interés y compromiso por parte de sus participantes (Devlin, 2008). El hecho de que los programas analizados ofrezcan un certificado de diploma e incluso de grado de máster, podría traducirse en un estímulo adicional para el profesorado, con el afán de mejorar su propio desarrollo profesional (Masoumi, Hatami & Pourkaremi, 2019).

Ahora bien, si tenemos en cuenta que el contexto de actividad influye los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se llevan a cabo (Martín & Mauri, 2001), las características de la organización temporal y espacial de los programas nos proporcionan información

adicional importante acerca del fenómeno en estudio. En este sentido, en la modalidad de enseñanza se observa una variedad importante de propuestas de formación, predominantemente presenciales, y respecto a la frecuencia y periodicidad del encuentro. A efectos del diseño e implementación de la propuesta de enseñanza de la reflexión, no será lo mismo un encuentro semanal a lo largo de seis meses que reunirse intensivamente al inicio o al término del programa. De hecho, estas diferencias obedecen al contexto en el cual se desarrollan e implementan las propuestas, respondiendo de manera única a las necesidades de las instituciones y sus participantes (Austin & Sorcinelli, 2013). En este sentido, respecto a qué y cómo se enseña a reflexionar es posible identificar diferencias importantes entre programas (Vykrushch et al., 2020).

Al adentrarnos en la comprensión del qué y para qué se enseña y aprende en estos programas y, específicamente, en el rol de la reflexión sobre la práctica en este escenario, podemos identificar diferencias en las finalidades, las temáticas, las estrategias didácticas y evaluativas de los programas.

Respecto de los contenidos de aprendizaje, en los programas se abordan elementos del currículo, de la didáctica y evaluación del aprendizaje, que vienen a enfrentar las necesidades de formación que las y los profesores universitarios reconocen tradicionalmente como propias; es decir, aspectos cuyo dominio consideran necesario e importante mejorar, como es el caso del diseño de la guía docente, el plan de evaluación, sus instrumentos y la aplicación de estrategias didácticas variadas (Mas & Olmos, 2016). Resulta llamativo constatar que muchas Instituciones de Educación Superior han aprovechado estas instancias formativas para iniciar al profesorado en el modelo educativo de la institución a la que pertenecen. Lo han llevado a cabo integrando en los programas módulos relativos a la socialización de la misión docente y sus valores, y otros sobre compromisos y estándares de desempeño docente en la institución. De esta manera se observan contenidos específicos para cada realidad institucional.

Todos los programas analizados aspiran al desarrollo de competencias pedagógicas, enmarcándose en la tendencia actual que persigue el dominio pedagógico puesto en ejercicio en un contexto particular (Torra et al., 2012). La superación de una visión estrictamente tecnocrática

de la profesión enfatiza la movilización de saberes en contexto, lo que implica que los conocimientos alcanzados por su implicación en los programas deban ser movilizados en las situaciones que cada participante enfrenta en su práctica. Considerando además que estamos ante un escenario cada vez más cambiante, el profesorado necesita observar y analizar las tensiones que se presentan en su práctica (Gonzalez et al., 2021) para poder actuar en la misma de manera situada (Mauri et al., 2017).

Respecto al hecho de integrar la reflexión en los programas, es posible inferir tres formas de abordaje diferentes: i) la reflexión como proceso para valorar la propia actuación docente; ii) la reflexión como proceso para profundizar en la comprensión del contexto de E/A y iii) la reflexión como un medio para desarrollar y valorar las innovaciones que respondan a la propia realidad docente. Respecto a la primera, la reflexión se entiende como un mecanismo para valorar y tomar conciencia de la propia actuación, en la línea de mejorar la comprensión de la actividad docente (Korthagen, 2017). Respecto de la segunda, la reflexión se entiende como medio para conocer y comprender las complejidades y exigencias de cada contexto y situaciones de la propia práctica, tal vez intentando profundizar en su análisis, aunque sin llegar necesariamente a decidir soluciones o actuaciones docentes alternativas a las habituales, que puedan mejorarla (Mauri, Clarà, et al., 2017). Finalmente, desde una perspectiva más pragmática, existe una finalidad transversal asociada al objetivo de que la reflexión contribuya a innovar la práctica en el aula, es decir, a resolver problemas y proponer rutas de acción (Ottesen, 2007).

Finalmente, a nivel metodológico y evaluativo se reconoce en todas las iniciativas la implementación de estrategias activas, lo que es considerado particularmente valioso en cursos interdisciplinarios y para profesores/as noveles, ya que fomenta la comunicación proactiva entre docentes de distintas disciplinas y permite trabajar con grupos más amplios (Li, Wang, Liu y Marsick, 2021). A su vez, los resultados destacan la incorporación del trabajo colaborativo, ya sea entre pares o en grupos de trabajo pequeños (Brereton, 2021), donde se analiza la propia práctica o casos docentes prediseñados. En esta línea se valora especialmente el intercambio y estudio conjunto y socialización de experiencias entre pares, porque permite a las y los docentes reflexionar sobre las acciones de

otros y, a la vez, apropiarse de iniciativas profesionalmente interesantes (Padilla & Madueño, 2019). Por último, cabe destacar también la incorporación de la observación de clases, el uso de videos y *feedback* entre pares, que contribuye de manera fundamental al desarrollo académico y a la reflexión de la propia práctica (Fitzgerald & McNamara, 2021; Miranda et al., 2021; Wass & Rogers, 2021).

6. Conclusiones

Los programas de formación analizados forman parte de una serie de iniciativas institucionales en pos de la mejora de la docencia universitaria. Su planificación y sistematicidad permiten augurar el éxito de las propuestas, sobre todo cuando observamos la reflexión como uno de sus elementos centrales. El hecho de que las propuestas de formación analizadas incorporen la reflexión en su diseño nos permite adentrarnos en una visión *a priori* constructivista del quehacer práctico de la o el docente, con el interés –al menos declarativo– de dejar atrás la visión técnica-tecnológica que ha primado en este espacio los últimos años.

La posibilidad de que el o la docente pueda elaborar sus propias representaciones sobre la práctica se ve expresada en las distintas finalidades que se le asigna a la reflexión en el espacio formativo estudiado. Desde una perspectiva socioconstructivista, resulta de especial importancia que los programas proporcionen ayudas a la comprensión de la propia de práctica, y que para lograrlo declaren que tratan de movilizar saberes teóricos y prácticos en el proceso reflexivo. En este sentido, ¿están ayudando los programas a que el profesorado mejore su práctica docente?

En una primera aproximación, el diseño de programas de formación del profesorado contempla una selección de estrategias altamente recomendadas por la literatura, como son el análisis de la propia práctica mediante videos, la observación de clases por otros/as docentes, el diálogo y discusión respecto de sus experiencias, el diseño de propuestas didácticas que atiendan a las necesidades de su estudiantado, por nombrar algunas. Sin embargo, cabe señalar que solo en algunos de casos es posible observar coherencia entre los propósitos formativos y las estrategias definidas. Consideramos que es necesario realizar algunos esfuerzos adicionales para garantizar la articulación de todos

los componentes de las propuestas de enseñanza de la reflexión, sobre todo desde la explicitación en las finalidades de los programas.

Por otra parte, todo diseño pedagógico se concreta de formas variadas en el momento de su implementación. Desde nuestro marco de estudio, se hace necesario profundizar en las acciones que lleva a cabo tanto la o el formador como las y los participantes en el momento de implementar la propuesta. Sabemos que ni la intención ni la selección de estrategias basta para desarrollar la reflexión, por el contrario, la forma de organizar la actividad conjunta y las ayudas que pueda proporcionar la o el formador podrán marcar diferencias sustantivas en el logro de los aprendizajes esperados (Mauri et al., 2015).

Por este motivo, una de las líneas de continuidad de este estudio se centrará en comprender de qué manera las y los formadores llevan a cabo el proceso de enseñanza de la reflexión, cómo afectan en dicho proceso las propias finalidades declaradas, y de qué forma se materializan las ayudas a las y los participantes según el contexto en el que se encuentran.

Referencias

- Austin, A. y Sorcinelli, M. (2013). The Future of Faculty Development: Where are we Going? *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 85-97. <https://doi.org/10.1002/tl.20048>
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, 5(45), 94-105.
- Brereton, B. (2021). “Both Sides Now”: the Meitheal Method for Professional Development in Higher Education. *Teacher Development*, 25(1).
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <https://doi.org/10.4995/REDU.2013.5582>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

- Carli, M. (2020). Teaching4Learning@UniPD: The experience of the Department of Physics and Astronomy. *Il nuovo cimento C*, 43 (4-5), 1-10.
- Clarà, M. (2014). Understanding Teacher Knowledge from a Cultural Psychology Approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Clarà, M. Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: a Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, T. y Luna, E. (2014). La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 28.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graò.
- Devlin, M. (2008). Research Challenges Inherent in Determining Improvement in University Teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1), 12-25.
- Elbaz, F. (1991). Research on Teacher's Knowledge: the Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- EUA. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. M. Gaebel y T. Zhang (Eds.).
- European Commission, Eurydice y EACEA. (2018). Chapter 2: Learning and Teaching. En M. Gaebel y T. Zhang (Eds.), *The*

- European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report.* European University Association. <https://doi.org/10.2797/265898>
- Fernández, E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 173-218). Ediciones UC.
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. y Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y curriculum híbrido. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400.
- Fitzgerald, A. y McNamara, N. (2021). Mentoring Dyads in Higher Education: It Feels Lucky, but it's More than Luck. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3).
- Fuentealba, R. y Russell, T. (2020). Telling is not Teaching, Listening is not Learning: New Teacher Education Practices from a Critical Friendship. En C. Edge, A. Cameron-Standerford y B. Bergh (Eds.), *Textiles and Tapestries*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/textiles_tapestries_self_study/chapter_24
- Gelfuso, A. (2016). A Framework for Facilitating Video-mediated Reflection: Supporting Preservice Teachers as they Create “Warranted Assertabilities” about Literacy Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación*, 26(2), 285-306.
- Gonzalez, P., Mueller, B., Merry, K., Jone, C. y Kelder, J.-A. (2021). Changing Teaching Practice: The Evolving Purpose of the Teacher in Higher Education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(6), 1-11. <https://doi.org/10.53761/1.18.6.01>
- Hundey, B., Anstey, L., Cruickshank, H. y Watson, G. P. L. (2021). Mentoring Faculty Online: a Literature Review and

- Recommendations for Web-based Programs. *International Journal for Academic Development*, 25(3).
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395. <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a Research Paradigm whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kleinknecht, M. y Schneider, J. (2013). What do Teachers Think and Feel when Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33(July), 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4). <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Li, N., Wang, Q., Liu, J. y Marsick, V. J. (2021). Improving Interdisciplinary Online Course Design through Action Learning: a Chinese Case Study. *Action Learning: Research and Practice*.
- Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, Á. Marchesi y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 575-594). Alianza.
- Mas, Ó. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Mason O'Connor, K. y Wisdom, J. (2014). *The Preparation of University Teachers Internationally*. <https://doi.org/10.5151/cidi2017-060>
- Masoumi, D., Hatami, J. y Pourkaremi, J. (2019). Continuing Professional Development: Policies, Practices and Future Directions. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 98-111. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0109>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of Interaction in the Processes of Joint Reflection by Student Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., Cubero, R., Martínez, A., Cubero, M. y Usabiaga, A. (2015). Collaborative Reflection

- and Tutor's Assistance in Teacher Education. Two Case Studies on Case-based Reflection Settings. *EAPRIL*, 141-152.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A. y Colomina, R. (2014). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360. <https://doi.org/10.1174/021037013807533025doi.org/10.1174/021037013807533025>
- Mauri, T., Colomina, R., Clarà, M. y Onrubia, J. (2017). La relación teoría-práctica en la reflexión colaborativa entre estudiantes de maestro. Tipología de ayudas del tutor. *III Congreso ISCAR Ibérico*.
- Mineduc. (2010). *Nueva arquitectura para el aprendizaje. Proyectos de obras MECESUP 1999-2010*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/1961>
- Miranda, J. P., Batista, M., Duarte, C. y Sanches, T. (2021). Interdisciplinary Class Observation in Higher Education: Lessons Learned from the Professional Development Experience of Four Teachers. *Education Sciences*, 11(706). <https://doi.org/https://doi.org/educsci11110706>
- Montenegro, H. (2009). Docencia en contextos de educación superior: la contribución de "The scholarship of teaching" para el fortalecimiento de la enseñanza llevada a cabo por profesores universitarios. *Foro Educativo*, 16, 37-63. <https://doi.org/10.29344/07180772.16.619>
- Ottesen, E. (2007). Reflection in Teacher Education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Padilla, C. y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Paredes, D. (2020) Procesos de Reflexión Conjunta entre Docentes: Usos y funciones del mundo virtual [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/172687>
- Pekkarinen, V. y Hirsto, L. (2017). University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 735-753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188148>

- Pérez-Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Pérez-Lorca, A. (2016). Centros de Apoyo a la Docencia: Trayectoria y Desafíos. *ECAD Encuentro de Centros de Apoyo a la Docencia. Concepción*.
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17. <https://doi.org/10.12795/ie.2019.i97.01>
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echevarría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echevarría, M. Mateos y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graò.
- Ravanal Moreno, E. (2016). Coordinación y aprendizaje en una comunidad de práctica con profesores universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 15-28. <https://doi.org/10.21703/rexe.20162915281>
- Rodríguez-Pulido, J., Artilles-Rodríguez, J., Aguilar, M. V. y Álamo-Bolaños, A. (2018). Formación permanente para el docente universitario: Enfoques y propuestas. *Docencia e Investigación*, 28(2018), 27-49.
- Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Mendive*, 15(4), 507-522. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182/pdf>
- Roscoe, J. (2002). Continuing Professional Development in Higher Education. *Human Resource Development International*, 5(1), 3-9. <https://doi.org/10.1080/13678860110076006>
- Rugiero, E., Assef, M., Cabezas, M., Castillo, R., Castillo, M., Fasce, E., Garbin, F., Hurtado, S., Matin, K. y Wright, A. (2010). Unidades de Educación en Ciencias de la Salud integrantes de la Red Nacional, conformación actual y funciones. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud.*, 7(1), 17-28.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. y Schwindt, K. (2011). Teacher Learning from Analysis of Videotaped Classroom Situations: Does it Make a Difference whether Teachers Observe their Own Teaching or that of Others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Shrives, L. (2012, septiembre). From Postgraduate Certificates... To Embedding UKPSF at all Levels. *Educational Development*, 1-5. <https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2020/09/Educational-Developments-13.3.pdf>
- Stes, A., Min-leliveld, M., Gijbels, D. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: Implicaciones desde la formación. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 345-358. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, Á.-P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vykhreshch, V. O., Romanyshyna, L. M., Pehota, O. M., Shorobura, I. M. y Kravets, R. A. (2020). The Efficiency of Training a Teacher at Higher Education Institutions of Different Profiles. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 67-78. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.67>
- Wass, R. y Rogers, T. (2021). Using Video-reflection and Peer Mentoring to Enhance Tutors' Teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 2, 58(1).
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and methods* (SAGE).