

CAPÍTULO 1

¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades?

MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA, RUTH TORRES CARRASCO, GUILLERMO MARTÍNEZ CUEVAS

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.

PAULO FREIRE

La preparación para el rol docente debería ser un asunto de planeación más que de accidente...

GEORGE MILLER, 1965

Introducción

El campo de estudio de la formación docente en las universidades incluye un amplísimo y a la vez profundo horizonte de perspectivas epistemológicas, académicas, políticas, laborales y prácticas, en virtud de las diversas aristas que implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades para enseñar y propiciar el aprendizaje en la comunidad de profesores y profesoras (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Ducoing, 2013; Rueda, 2016; Sandoval, 2015; Steinert, 2014). Existe abundante evidencia sobre la relación entre las habilidades del profesorado y su impacto en el aprendizaje del estudiantado, no solamente en la adquisición de los conocimientos técnicos requeridos para ejercer una profesión determinada, sino en la conformación de las múltiples dimensiones que desarrollan los y las estudiantes durante su tránsito por las instituciones educativas, en el mundo laboral y en sus diversos roles sociales (Barber y Mourshed, 2007; Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Steinert, 2014). Por otra parte, las recomendaciones de la UNESCO relativas a las condiciones del personal docente documentan la relevancia de la preparación del profesorado para el progreso de la educación, ligada a sus cualidades pedagógicas, profesionales y humanas (UNESCO, 2019).

Uno de los puntos centrales de la polémica discusión sobre la formación de los docentes es que “nadie nace sabiendo enseñar”, si bien hay personas que tienen algunas habilidades innatas de comunicación, inteligencia emocional y desempeño frente a grupos de estudiantes, está documentado que la constelación de habilidades necesarias para ser un buen docente puede mejorar si se viven actividades de formación bien diseñadas e implementadas. Es un imperativo académico de las instituciones educativas generar las oportunidades necesarias para que el profesorado se apropie de una formación adecuada en docencia, en beneficio de todos los actores del sistema (docentes, estudiantes, universidades y, a final de cuentas, la sociedad en su conjunto) (Ducoing, 2005; Navarrete-Cazales, 2016). Por otra parte, la limitada asociación entre habilidades de investigación y habilidades docentes ha sido objeto de varios trabajos de investigación, documentando que ser buen investigador no está necesariamente asociado con ser buen docente, ya que se trata de constructos diferentes y complementarios que requieren habilidades distintas (Hattie, 1996; Marsh y Hattie, 2002), esto no

quiere decir que la investigación debe estar separada de la docencia, sino que las actividades de enseñanza y aprendizaje requieren atención e incentivos especiales para que mejore el proceso educativo en su conjunto.

La formación docente ha sido ampliamente estudiada en el último siglo, a nivel global y nacional, generando una gran cantidad de trabajos de investigación, libros sobre el tema y acaloradas discusiones en eventos académicos y cuerpos colegiados (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; De Agüero, 2022; Ducoing-Watty, 2013; Navarrete-Cazales, 2016; Rueda, 2016; Sandoval, 2015; Steinert, 2014). A pesar del avance en el conocimiento sobre el tema, es un hecho que las diferentes perspectivas de los actores, aunadas al reto de lograr iniciativas consolidadas que trasciendan los ciclos de cambio organizacional, han generado un entorno en el que todavía hay mucho por hacer en este terreno. Los proyectos de formación docente requieren convergencia de líneas de investigación y preferencias del personal académico, sistemas de incentivos y recompensas, reconocimiento interno y externo de la docencia, así como soporte financiero y de recursos para su implementación, seguimiento y evaluación. El enorme reto que implica que la totalidad de la población docente posea las habilidades necesarias para ser un buen profesor o profesora sigue siendo una asignatura pendiente a nivel global, como quedó evidenciado durante la reciente pandemia por COVID-19 y la necesidad imperiosa de desarrollar habilidades de educación en línea (Dussel, 2020; CUAIEED, 2021).

Es necesario implementar programas, redes de colaboración e iniciativas institucionales que apoyen al profesorado de todos los niveles, para que continúen en una trayectoria de mejora y actualización de sus habilidades didácticas, pedagógicas y aquellas necesarias para ser un buen docente. La meta principal de esta obra es proveer a los docentes universitarios de un panorama académicamente fundamentado con una orientación práctica, de los conceptos actuales relativos al tema de la formación docente. Ello implica analizar sus diversos aspectos conceptuales, metodológicos y de aplicación práctica, tarea para la que se requieren cada vez más conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

En este capítulo se describirán y analizarán algunas de las definiciones de formación docente disponibles en la actualidad, sus implicaciones y controversias, así como sus aplicaciones prácticas. No se pretende profundizar en estos temas desde los puntos de vista histórico, epistemológico y teórico, para ello existen otros recursos (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Ducoing-Watty, 2013; Rueda, 2016). Ello no significa que se trivialicen los complejos aspectos filosóficos de la docencia, sino que estas líneas aborden la formación docente desde una perspectiva práctica y entendible para aquellos docentes que se encuentran en las trincheras del ejercicio de la enseñanza, como son la mayoría de los profesores.

Roles del profesorado

Es bien sabido que el profesorado tiene múltiples roles, que van más allá de solo dictar conferencias o “dar clase”, por lo que es pertinente describir estas funciones para tener mayor claridad sobre las dimensiones a tomar en cuenta para el desarrollo de los docentes. Existen diversos modelos y aproximaciones a las funciones del docente, un esquema práctico y útil es el de los 12 roles del docente propuesto por Ronald Harden (2000). El modelo tiene seis dimensiones y doce roles, que revelan la amplia variedad de actividades que idealmente debe realizar un buen docente (**tabla 1**).

Tabla 1. Modelo de los roles del docente de Harden y Crosby (adaptado de Harden, 2000)

Dimensiones	Roles
El docente como proveedor de información	Docente en clases teóricas
	Docente en actividades prácticas
El docente como modelo de rol	Modelo de rol en el ámbito laboral
	Modelo de rol en el ámbito de la enseñanza
El docente como facilitador	Mentor, asesor o tutor del estudiante
	Facilitador del aprendizaje
El docente como evaluador	Planificador o participante en las evaluaciones del estudiante
	Evaluador del currículo o de planes y programas de estudio
El docente como planificador	Planificador del currículo
	Organizador del curso
El docente como desarrollador de recursos	Productor de guías de estudio
	Desarrollador de materiales educativos

Como podemos ver en este esquema, la multiplicidad y potencial traslape de los diferentes roles de un buen docente constituye un gran reto cognitivo, afectivo, conductual y organizacional, que necesariamente requiere reflexión y esfuerzo por parte del profesorado, así como planeación y organización por parte de las instituciones educativas y de servicio profesional. Si agregamos a estos roles la necesidad de poseer habilidades transversales para enfrentar los grandes retos de la sociedad moderna como brecha y literacidad digital, desigualdad, inequidad e injusticia, cambio climático, entre otros, el papel del docente en la educación moderna se convierte en uno de los más complejos que se han tenido en la historia. La existencia de un balance apropiado entre todos estos roles en el dinámico e impredecible mundo de la docencia debería ser, citando a George Miller, “un asunto de planeación más que de accidente” (Miller, 1980).

En el esquema de Harden no está presente de forma explícita el rol de investigador, que para algunos modelos universitarios debe tener un papel preponderante que incluso rebasa al mismo rol docente (Hernández Arteaga, 2011). Si bien el ejercicio de los diversos roles del docente implica de alguna manera generar conocimiento, poseer habilidades investigacionales básicas en su campo, así como diseminar los productos de la investigación original, es cuestionable intentar definir un nivel de sofisticación en investigación elevado para todo el cuerpo docente. Generalmente las personas que investigan formalmente un área del conocimiento son aquellas que lo llegan a conocer muy bien, e idealmente el profesorado no debiera enseñar lo que no conoce a profundidad; sin embargo,

pretender que todo profesor sea también un investigador hecho y derecho, pudiera ser en los hechos una meta inalcanzable.

Por otra parte, es fundamental, como se analiza en otros capítulos de este libro, que el profesorado posea habilidades de evaluación crítica de la literatura académica sobre su área disciplinaria y sobre docencia, para ser capaz de mantenerse actualizado y modelar el ejercicio del pensamiento crítico con sus estudiantes. El rol del docente como investigador o investigadora es un rol que seguirá generando discusión, su nivel dependerá de las características propias de cada universidad y su entorno normativo, cultural y laboral, así como de los intereses personales y trayectoria académica de cada docente. Al fin y al cabo, las universidades que tienen un componente fuerte de investigación, inevitablemente influyen en las perspectivas y actitudes que desarrollan sus cuerpos académicos y estudiantes hacia las actividades de investigación.

Un aspecto fundamental de la docencia es la motivación intrínseca del profesorado para enseñar, como parte integral de las identidades docente y profesional, al ser una manera de “dar de regreso pagando hacia adelante” a las instituciones y gremios que contribuyeron a su formación. El devolver lo que el profesionista aprendió a través de la enseñanza, a las generaciones de estudiantes que se convertirán en sus colegas y eventualmente lo reemplazarán en su rol social, es uno de los principales elementos que contribuyen al compromiso y placer de la enseñanza.

La docencia es energizante, genera una profunda satisfacción personal, ayuda a aprender y desarrollarse (“enseñar es aprender dos veces”) y contribuye al legado que cada persona deja a la sociedad en la que vive y trabaja (Steinert y Macdonald, 2015). Por otra parte, la motivación intrínseca y pasión por enseñar son necesarias, pero no suficientes, para crear un ambiente de aprendizaje apropiado en las universidades. Se requiere desarrollar habilidades para satisfacer a cabalidad los diferentes roles anteriormente mencionados, a través de actividades de formación docente bien planeadas e implementadas, como se abordará en los diversos apartados de este libro.

Definiciones

Como entrada al apartado de definiciones vale la pena reflexionar sobre lo siguiente, ¿cuáles de estas actividades podemos etiquetar como “formación docente”?:

- ◆ Un abogado con abundante experiencia profesional es contratado como profesor de la asignatura de derechos humanos en la carrera de licenciatura en Derecho. Un requisito institucional es que tome un curso de 20 horas sobre docencia.
- ◆ Una arquitecta tiene muchos años dando clase de Urbanismo en una universidad que está iniciando un nuevo plan de estudios basado en competencias. Se le indica que debe tomar un taller de 10 horas sobre esta estrategia educativa.
- ◆ Durante la pandemia por COVID-19, un profesor de Medicina se dio cuenta que no sabía hacer evaluaciones formativas en línea, por lo que solicita a la escuela de Medicina un curso sobre el tema.
- ◆ Una profesora de Ingeniería Industrial es promovida para ser jefa del departamento académico en su universidad, siente que es necesario mejorar sus habilidades de liderazgo e inteligencia emocional para el nuevo cargo. Busca en la red cursos sobre estos temas, para tomarlos por su cuenta.
- ◆ Un profesor de Ética en la carrera de Psicología se enfrenta con que uno de sus estudiantes ha tenido intentos de suicidio, y quiere mejorar sus habilidades de “primeros auxilios psicológi-

cos”. Busca en la universidad cursos sobre el tema y no los encuentra, por lo que decide crear su propio curso y ofrecerlo a otros docentes.

- ♦ Una profesora de Informática en la escuela de Ciencias de la Computación no tiene claro cuáles cursos tienen valor para su promoción en la carrera académica universitaria, por lo que solicita a su institución un curso corto sobre cómo avanzar en trayectorias académicas.
- ♦ Un profesor de Filosofía desea promover un cambio curricular mayor en la carrera, pero no tiene claro cómo convencer a sus colegas y a las autoridades de la necesidad del cambio. Encuentra un curso masivo abierto en línea sobre cambio organizacional en educación superior y se inscribe con un grupo de docentes de la facultad.
- ♦ Una profesora de la carrera de Música se incorpora a un grupo de estudio informal sobre la historia de la música, con el que se reúne cada mes para platicar sobre este tema.
- ♦ Un médico residente que estudia la especialidad de Traumatología reconoce que no tiene las habilidades adecuadas para enseñar habilidades psicomotrices quirúrgicas a los estudiantes y médicos internos. Solicita un espacio por las tardes en el centro de simulación del hospital para practicar estas habilidades, con un mentor que le da retroalimentación.
- ♦ Una investigadora reconocida en su campo, responsable de un laboratorio de biología molecular y genómica, recibe el reporte anual de evaluación docente por opinión de los estudiantes que muestra varias áreas de oportunidad, sobre todo en el apartado de evaluación. Se inscribe en un curso en línea de evaluación educativa para mejorar sus habilidades.

¿Cuáles de estos escenarios constituyen claramente acciones de formación docente?, ¿cuáles podrían serlo, aunque se requiere más información?, ¿cuáles son las características que usted conoce de actividades de formación docente?, ¿qué motiva a los docentes para dedicar tiempo, esfuerzo y recursos en este tipo de actividades?, ¿la formación docente tiene que ver solamente con la enseñanza?, ¿las actividades informales constituyen formación docente?, ¿qué tipo de cursos son reconocidos en su institución como actividades de formación docente? Todas estas preguntas y muchas otras pueden hacerse sobre las viñetas descritas, y detrás de cada interpretación subyacen una serie de premisas y marcos paradigmáticos que colorean y matizan cómo vemos a la formación docente, cómo la valoramos y cómo la vivimos.

Definir un término siempre es complejo, sobre todo cuando incluye dos palabras tan cargadas afectiva, legal y filosóficamente como “formación” y “docente”, ya que inevitablemente las lentes epistemológicas y experienciales del usuario del concepto serán determinantes de cuál definición sea elegida para apropiarse de ella. El uso de otras palabras para describir el tema también hace difícil la comunicación y el consenso, ya que tienen diversas implicaciones normativas, legales, laborales e incluso filosóficas, como son: capacitación docente, entrenamiento, desarrollo profesional continuo, educación continua en docencia, entre otras. Para fines de este capítulo, utilizaremos el término “formación docente” para referirnos al tema en su conjunto, a sabiendas de que hay términos diferentes preferidos por diversos expertos en el tema. Por otra parte, las diferencias en los términos usados en distintos idiomas y culturas complican aún más la situación, por ejemplo, en inglés se usa: *faculty development*, *staff development*, *teacher training*, *teaching professionalization*, *continuing professional development* (Steinert, 2014).

Teniendo en cuenta que no hay una definición universalmente aceptada de formación docente, sirvan para la reflexión los siguientes ejemplos:

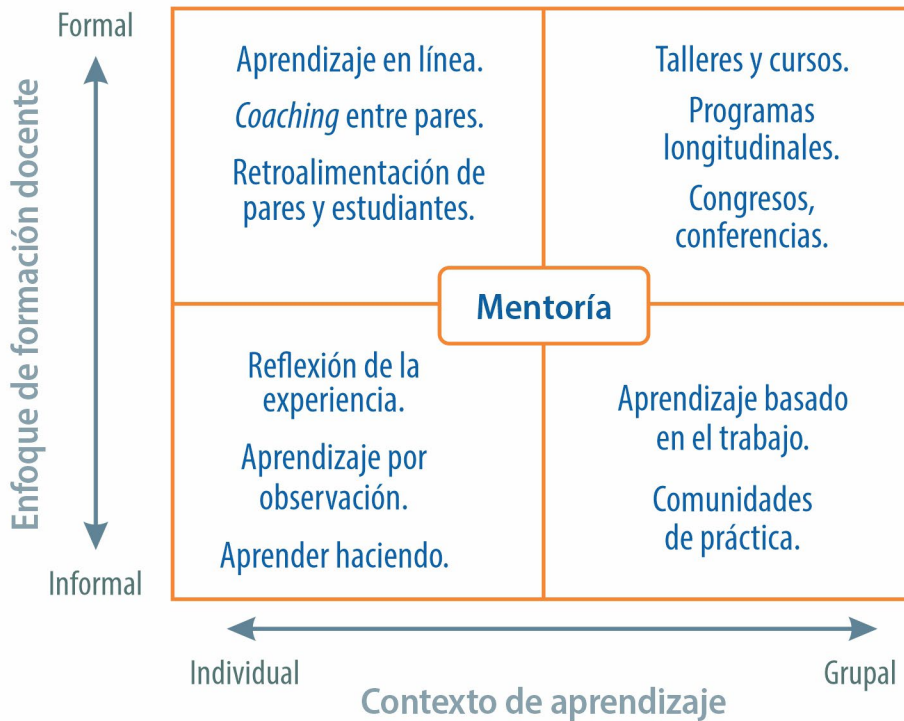
- ♦ “La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (Chehaybar y Kuri, 1996).
- ♦ “La formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. El conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza. Esta definición por lo tanto comprenderá desde los cursos de diplomado, hasta los estudios de licenciatura, maestría y doctorado en docencia” (Arenas et al., 2009).
- ♦ “Es un término usado para describir actividades y programas diseñados para asistir a los académicos en el desarrollo de habilidades relacionadas a los siguientes dominios: roles de educador, investigador, administrador y líder” (Universidad McGill, Montreal, Canadá <https://www.mcgill.ca/familymed/faculty/facdev/links>).
- ♦ “El proceso por el cual los docentes reciben educación o formación adicional para actualizar o ampliar sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales a lo largo de su carrera” (UNESCO, 2020).
- ♦ “El proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales. Es un derecho y una obligación de todas las profesiones, incluida la enseñanza, y puede comprender el aprendizaje autodirigido formal, estructurado e informal” (UNESCO, 2020).
- ♦ “Educación para los docentes antes de que se incorporen al aula o a otro lugar educativo como docente completamente responsable” (UNESCO, 2020).
- ♦ “Todas las actividades que los profesionistas siguen para mejorar su conocimiento, habilidades y conductas como profesores y educadores, líderes y administradores, investigadores y académicos, en escenarios individuales y grupales” (Steinert, 2014).

Este listado es por necesidad incompleto, ya que existe una gran cantidad de definiciones conceptuales y operacionales de formación docente en todo el mundo, por razones de espacio nos limitamos a una muestra. Estas definiciones pintan un contorno amplio y difuso del constructo de formación docente, que pretende bosquejar los límites del proceso analizado en esta obra. Como es aparente, algunas de las definiciones son demasiado restrictivas para una institución o contexto local/histórico, y otras son demasiado amplias para ser de utilidad práctica. Para fines de este capítulo, utilizaremos la definición de la Dra. Yvonne Steinert, de la Universidad de McGill, Canadá, quien es una de las principales expertas en el tema a nivel internacional, en virtud de que esta propuesta reciente es incluyente, engloba las dimensiones tradicionales y no tradicionales de la competencia docente, y está sustentada por una gran cantidad de investigaciones empíricas (Steinert, 2014).

Es necesario reconceptualizar a la formación docente tradicional, ya que los modelos anteriores no han ido a la par de los avances en la complejidad de los retos a resolver. Es importante cambiar el modelo de algo “que se hace a los profesores” a un modelo más amplio que promueva el cambio como un proceso complejo que se realiza con los profesores, moverse del repetitivo uso de cursos y talleres breves y aislados como “episodios discretos finitos” hacia un aprendizaje profesional más continuo y auténtico, con un componente longitudinal. La formación docente en la actualidad requiere ser más un proceso que un evento, ya que debe servir también como un instrumento útil para promover el

cambio organizacional (Steinert, 2014). Para ello es pertinente adoptar una visión más panorámica de la formación docente, como se ejemplifica en la **figura 1**.

Figura 1. Modelo de formación docente (publicado originalmente en el capítulo “Becoming a Better Teacher: From Intuition to Intent”, Steinert 2010. Reimpreso con permiso del American College of Physicians © 2010).



En este modelo podemos observar dos ejes: el horizontal, que tiene que ver con la dimensión individual o grupal de la actividad; así como el vertical, que denota la formalidad o informalidad de esta. El cruce de los dos ejes genera cuatro cuadrantes que pueden funcionar como un mapa que clasifica las acciones de formación docente en actividades que tienen dimensiones en común. El contexto, tanto temporal como físico, organizacional, histórico y político, influye de forma determinante en el sentido que se les dé a las actividades de formación docente, tanto desde la perspectiva del docente individual como gremial e institucional. Como se observa en el esquema la mentoría se encuentra en el centro, puede ser formal e informal, y tiene relevancia para cualquier tipo de actividades de formación docente. Es importante visualizar las diversas posibilidades que ofrece este lente conceptual, para repensar la planeación, organización, implementación y evaluación de la formación docente en las universidades, y así presentar una oferta balanceada, holística, que se enfoque en las necesidades de docentes, estudiantes e institución.

En el cuadrante superior derecho (*Formal, Grupo*) pueden incluirse muchas de las actividades tradicionales formales y en grupos que se llevan a cabo en las universidades, como son la impartición de cursos, congresos, conferencias, talleres, diplomados, seminarios, entre otras. Estas actividades

tienen la ventaja de que el personal docente está familiarizado con ellas, por lo que se adoptan con mayor facilidad, además tienen calendarios y horarios relativamente fijos que favorecen su inclusión de forma programada en las agendas personales. Habitualmente están incluidas en los programas de incentivos y recompensas institucionales con esquemas de puntaje explícitos, que se agregan a los informes académicos individuales y al *curriculum vitae* para efectos de promoción y superación. Algunas desventajas de las actividades de este cuadrante son: generalmente ocurren en escenarios artificiales poco auténticos fuera de los espacios de trabajo (salones de conferencias, auditorios, laboratorios); son relativamente rígidas en formato y horarios; constituyen eventos aislados con poco seguimiento longitudinal; pueden propiciar un aprendizaje superficial, solamente para satisfacer el requisito y “acumular puntos” para los criterios locales de cumplimiento y promoción, sin llegar al aprendizaje profundo y duradero que idealmente resulta de una experiencia educativa transformacional. Algunos de estos eventos, como las conferencias y los congresos, tienen un componente importante de actividades pasivas de escucha y transmisión de información, poco conducentes a modificar realmente las habilidades docentes de los participantes. Recientemente, en este cuadrante se han promovido actividades formales y grupales con una estrategia de más largo plazo, en programas longitudinales que se integran en el proceso de desarrollo profesional continuo en docencia del profesorado, y que al ser formales cuentan con el aval institucional para insertarse en el ecosistema de recompensas de la universidad (Steinert et al., 2016).

En el cuadrante superior izquierdo (*Formal, Individual*) pueden ubicarse actividades que realizan los docentes por su cuenta y que tienen un elemento de formalidad con una constancia o certificado, como son los cursos masivos abiertos en línea, cursos por correo, programas institucionales de mentoría, tutoría o *coaching*, así como participación en programas formales que impliquen retroalimentación de pares y estudiantes. Estas actividades tienen las ventajas de que hay más flexibilidad individual, ya que el profesor busca los tiempos y espacios apropiados a su agenda (principalmente en los cursos en línea), y recibe un documento que le es útil para su expediente institucional. Además, al ser más individualizado el proceso puede haber más tiempo de reflexión, metacognición, búsqueda y recuperación de información, así como procesamiento más deliberado de la información que se recibe. Por otra parte, comparado con el cuadrante superior derecho, tiene la desventaja de tener menos interacción con grupos grandes de docentes, con implicaciones para el aprendizaje social. Si se trata de cursos en línea individuales puede ser una actividad relativamente solitaria si estos no están diseñados para tener interacción con los demás participantes.

El cuadrante inferior izquierdo (*Informal, Individual*) incluye actividades como la reflexión personal sobre la experiencia docente, aprender observando y aprender haciendo en el aula. Este tipo de actividades tiene implicaciones poderosas de aprendizaje para el docente, ya que implican metacognición, aprendizaje experiencial y práctica docente reflexiva (Dewey, 1938; Kolb, 1984). El aprendizaje en entornos informales, a pesar de no acreditarse con constancias institucionales, es una de las formas más efectivas para aprender, ya que la experiencia es determinante de lo que hacemos a lo largo de nuestras vidas.

El cuadrante inferior derecho (*Informal, Grupo*) incluye actividades en grupo realizadas en el entorno laboral y de la práctica profesional, que también constituyen escenarios poderosos de aprendizaje profundo. El “aprender haciendo” en un contexto de trabajo conlleva aprendizaje situado, en las últimas décadas se ha acumulado abundante evidencia sobre la relevancia y efectividad del aprendizaje basado en el trabajo (*work-based learning*, en inglés) y de sus múltiples beneficios educativos (Little y Brennan, 1996), por lo que los programas de formación docente deberían considerar este tipo de actividades para incluirlos en sus horizontes de planeación. Por otra parte, en

este cuadrante pueden incluirse las “comunidades de práctica” como una actividad de formación docente muy poderosa, que tiene grandes ventajas educativas y la posibilidad de desarrollo continuo y longitudinal (De Carvalho-Filho et al., 2020; Steinert, 2010b).

Este marco conceptual de formación docente tiene ventajas intuitivas y de aplicación práctica, permite visualizar las actividades a lo largo de las dimensiones individual-grupal y formal-informal, e identificar áreas de oportunidad para desarrollar programas de formación docente que incluyan diversas estrategias pedagógicas y didácticas, adaptadas al contexto particular de la institución y de las necesidades de los docentes.

Características clave para que la formación docente sea efectiva

En las últimas décadas se han publicado varias revisiones narrativas y sistemáticas que han estudiado los atributos de actividades de formación docente efectivas (De Agüero, 2019, 2022; Cook y Steinert, 2013; Fallis et al., 2021; Maleki et al., 2022; Sims et al., 2021; Steinert et al., 2016). Entre las principales características que debe poseer una actividad de esta naturaleza están las siguientes:

- ♦ **Diseño educativo informado por evidencias.** La actividad debe incorporar marcos conceptuales y teóricos educativos sólidos, así como principios fundamentales de enseñanza y aprendizaje. Se recomienda utilizar métodos de instrucción variados, de acuerdo a las metas educativas de las actividades.
- ♦ **Contenido relevante.** La actividad debe tener contenido que sea relevante para los participantes, que sea pertinente para sus responsabilidades educativas y el nivel en el que se encuentren.
- ♦ **Aprendizaje experiencial.** Se recomienda proveer oportunidades de práctica y aplicación para vivir experiencias de aprendizaje que tengan significado para los participantes.
- ♦ **Retroalimentación y reflexión.** Deben incluirse explícitamente oportunidades de retroalimentación, práctica deliberada, así como reflexión en la acción y sobre la acción docente. Es importante que el profesorado reflexione sobre sus creencias, valores y prácticas educativas.
- ♦ **Construcción de comunidad.** Es fundamental la construcción intencional de comunidad docente, durante y después de la intervención formativa. Ello debe realizarse en un ambiente psicológicamente seguro, con apoyo explícito para formar redes colaborativas de forma que se generen relaciones entre pares. Las comunidades de práctica son una de las estrategias más poderosas y sustentables de formación docente.
- ♦ **Programas longitudinales.** Uno de los principales retos en los programas de formación docente es crear proyectos educativos que se extiendan en el tiempo y permitan a los participantes establecer sólidas estructuras de desarrollo continuo, para aplicar lo aprendido en el lugar de trabajo docente.
- ♦ **Apoyo institucional.** No debe descuidarse el aspecto del apoyo institucional, se ha demostrado que sin este tipo de soporte las actividades de formación docente es difícil que tengan éxito. Los participantes y los líderes de las actividades de formación docente deben tener el andamiaje necesario para realizarlas, en términos de tiempo, espacio y participación en el sistema de incentivos y promoción institucionales.

En el libro *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*, se elaboró una síntesis de los principios de buenas prácticas de formación docente propuestos por varios autores, que se señalan en la **tabla 2** (De Agüero, 2019).

Tabla 2. Principios de buenas prácticas en formación docente (De Agüero, 2019; McLean et al., 2008)

Desarrollar estrategias de cambio efectivas
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar en cuenta la cultura y contexto institucionales • Cambiar la cultura organizacional para reconocer la importancia de la docencia • Usar estrategias para superar obstáculos como la resistencia al cambio • Es esencial el apoyo y respaldo de los/las líderes de la organización • Desarrollar sentido de pertenencia involucrando al profesorado en la planeación • Establecer una adecuada estrategia de diseminación y publicidad • Involucrar expertos en formación docente para desarrollar los programas • Crear equipos interdisciplinarios de formación docente • Preparar formadores de formadores • Involucrar docentes creativos, innovadores, dispuestos a tomar riesgos
Emplear prácticas educativas sólidas
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una evaluación de necesidades a través de múltiples fuentes • Determinar metas y prioridades apropiadas • Ajustarse y adaptarse a la diversidad de participantes • Utilizar distintos formatos y modalidades para las actividades • Utilizar actividades experienciales e interactivas • Incorporar principios del aprendizaje para adultos, incluyendo la reflexión • Centrarse en tareas docentes con énfasis en la aplicación práctica • Aplicación inmediata de lo aprendido • Asegurar productos tangibles al final de cada módulo, de ser posible en equipo • Diseñar programas orientados a realizar proyectos y solucionar problemas • Establecer programas que se extiendan longitudinalmente en el tiempo • Crear materiales educativos duraderos vinculados a necesidades institucionales • Promover relaciones de colaboración entre pares con modelos de rol y mentorías • Utilizar el trabajo de grupo para construir dinámicas positivas • Colaborar entre instituciones locales, nacionales e internacionales • Ofrecer retroalimentación y estrategias de práctica deliberada
Rendición de cuentas y otros
<ul style="list-style-type: none"> • Alinear los papeles del profesor y las necesidades institucionales • Evaluar la formación docente y su impacto en diferentes niveles • Asegurar financiamiento para el programa • Ser adaptable, responder a las necesidades cambiantes del contexto

Conclusiones

La formación docente es uno de los elementos más importantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. La revisión de la evolución histórica de la formación docente en nuestro país y a nivel global revela gran cantidad de avances en el tema, aunque aún queda mucho camino por andar. La pandemia por COVID-19 constituyó un elemento disruptivo que motiva a repensar profundamente el estado actual de la formación docente, así como la planeación que se requiere a corto y largo plazo, tanto a nivel local como internacional.

El concepto de formación docente es difícil de definir con precisión, en virtud de las múltiples dimensiones y perspectivas de la tarea docente en el contexto de las universidades, así como la evolución dinámica que tienen los roles del profesorado en los cambiantes escenarios del siglo XXI. A pesar de la diversidad de definiciones encontradas en la literatura, creemos que la propuesta de Steinert es una de las más adecuadas para el momento que se vive: “Todas las actividades que los profesionistas siguen para mejorar su conocimiento, habilidades y conductas como profesores y educadores, líderes y administradores, investigadores y académicos, en escenarios individuales y grupales” (Steinert, 2014).

En el contexto actual es necesario actualizar nuestros programas de formación docente, flexibilizarlos y hacerlos más responsivos a los dinámicos y complejos retos del mundo moderno, y así poder hacer frente a fenómenos como la pandemia por COVID-19, el calentamiento global y los avances en educación en línea e híbrida. Es fundamental fomentar y apoyar una mayor investigación y desarrollo académico sobre el tema, para contar con información relevante al contexto local, además de la abundante evidencia generada en otros países. Al mismo tiempo es pertinente desarrollar consensos, evaluar necesidades, colaborar local y globalmente, así como procurar apoyo organizacional intra e interinstitucional, para incrementar el reconocimiento de la docencia y la necesidad de su profesionalización.

Por otra parte, es necesario aumentar la visibilidad de este campo en eventos académicos disciplinarios y eventos educativos, para que la comunidad universitaria reconozca que la formación docente es un campo de estudio vibrante, con posibilidad de incorporarlo como una línea de desarrollo personal con reconocimiento institucional. En la medida que el desarrollo de investigaciones en formación docente avance, el entendimiento de la educación, en toda su complejidad, contribuirá a la implementación de cambios organizacionales en las universidades, con un impacto profundo y duradero en el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje complejo del estudiantado. Está bien documentada la importancia de la formación docente en la implementación de las reformas curriculares, tan complejas de implementar en la vida real y tan necesarias en la actualidad (Bland, 2000).

El diseño y adaptación de espacios físicos y virtuales *ad hoc* para la formación docente debe ser una prioridad en las instituciones educativas, por lo que hay que aprovechar modelos conceptuales modernos como el de “paisaje de aprendizaje”, que implica alinear el currículo con los métodos de enseñanza, metas de aprendizaje, métodos de evaluación y espacios de aprendizaje físicos y virtuales, tanto formales como informales (Nordquist, 2016). Para ello es pertinente cuidar los requerimientos que deben tener estos espacios de aprendizaje, como son: propiciar el diálogo, la visualización entre sí de los participantes, y promover el aprendizaje entre pares.

Al final del día, independientemente de la definición operacional y modelo conceptual de formación docente que se pretenda utilizar, lo fundamental es enfatizar la importancia de invertir tiempo, recursos y esfuerzo en la mejora de las habilidades docentes y desarrollo profesional del profesorado, ya que es el recurso más importante de las universidades.

Bibliografía

- Arenas Castellanos, M. V., & Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001
- Barber, M., & Mourshed, Mona. (2007). McKinsey Report. How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top. McKinsey & Company: USA. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bland, C. J., Starnaman, S., Wersal, L., Moorehead-Rosenberg, L., Zonia, S., & Henry, R. (2000). Curricular change in medical schools: how to succeed. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 75(6), 575-594. <https://doi.org/10.1097/00001888-200006000-00006>
- Chehaybar y Kuri, E. (1993). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal, *Perfiles Educativos*, núm. 63 enero-marzo, México, CISE-UNAM, pp. 43-58. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-63-elementos-para-una-fundamentacion-teorico-practica-del-proceso-de-aprendizaje-grupal.pdf>
- Chehaybar y Kuri, E., & Maribel Ríos, E. (coords.). (1996). La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas, México, CISE-UNAM, 214 pp.
- Cook, D. A., & Steinert, Y. (2013). Online learning for faculty development: a review of the literature. *Medical Teacher*, 35(11), 930-937. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.827328>
- CUAIEED UNAM. (2021). La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf
- De Agüero Servín, M., Martínez Álvarez, S. I., & Pompa Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(10), 228-248. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>
- De Agüero Servín, M. (2019). Secc. I, Cap. II. La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En M. Sánchez Mendiola, P. Martínez Hernández (Eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM. pp. 33-75. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf
- De Carvalho-Filho, M. A., Tio, R. A., & Steinert, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher*, 42(2), 143-149. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1552782>
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Ducoing Watty, P. (2005). En torno a las nociones de formación. en P. Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002), pp.73-170.
- Ducoing Watty, P. (2013). *Procesos de Formación 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE. (Vol. I y II). <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formación-Vol.1.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 13-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

- Fallis, D., Irwin, S., Certero, R., & Durning, S. (2022). Frameworks to Guide Faculty Development for Health Professions Education: A Scoping Review. *The Journal of continuing education in the health professions*, 42(3), 180–189. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000376>
- Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer—The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>
- Hattie, J. A. C., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching—a meta- analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542. <https://doi.org/10.3102/00346543066004507>
- Hernández Arteaga, I. (2011). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(27). Recuperado a partir de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Little, B., & Brennan, J. (1996). *A Review of Work Based Learning in Higher Education*. Department for Education and Employment, Sheffield. http://oro.open.ac.uk/11309/1/A_review_of_work_based_learning_in_higher_education.pdf
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555–584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Maleki, M., Alizadeh, M., Pezeshki, A., & Mafinezhad, M. (2022). Development and implementation of faculty development programs: barriers and solutions based on the literature. *Royesh in Medical Education*, 15(23), 35–44. <http://royesh.tums.ac.ir/article-1-67-en.html>
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002) The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness, *The Journal of Higher Education*, 73:5, 603–641. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777170>
- Miller, G. (1980). *Educating Medical Teachers*. Harvard University Press. Commonwealth Fund, New York, NY. 235 pp. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674421264>
- Navarrete-Cazales, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (1), 5–26. Recuperado a partir de <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/6>
- Rueda, M. (Coord.), (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, México, IISUE, UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/practicas-y-condiciones-institucionales-para-el-desarrollo-de-la-docencia>
- Sandoval Moreno, F. D. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 92–108. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>
- Steinert, Y. (2010a). Becoming a better teacher: From intuition to intent. En J. Ende, *Theory and Practice of Teaching Medicine* (pp. 73–93). ACP Teaching Medicine Series. ACP Press.
- Steinert, Y. (2010b). Faculty development: from workshops to communities of practice. *Med Teach*, 32(5):425–8. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Steinert, Y. Ed. (2014). *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Steinert, Y., & Macdonald, M. E. (2015). Why physicians teach: giving back by paying it forward. *Medical Education*, 49(8), 773-782. <https://doi.org/10.1111/medu.12782>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- UNESCO. (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- UNESCO, OIT. (2019). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) Con un prólogo y un guía del usuario revisados. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf