

---

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,  
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n  
Campus Universitario de Tafira, 35017  
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

---

## El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:  
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



### Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito

University teacher training and innovation for a  
transformative education: reflexive inquiry and  
research as a requisite

**Mònica Feixas y Franziska Zellweger**

Zürich University of Teacher Education

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 21/11/18

Aceptado el 23/05/19

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación is licensed under a Creative Commons  
ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada  
4.0 Internacional License.



Volumen conmemorativo 30 años de la ULPGC



## **Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito**

University teacher training and innovation for a transformative education: reflexive inquiry and research as a requisit

---

**Mònica Feixas**

monica.feixas@phzh.ch

**Franziska Zellweger**

franziska.zellweger@phzh.ch

Zürich University of Teacher Education

### RESUMEN

Recientemente, la habilidad para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje se considera una competencia básica a desarrollar en la formación inicial docente del profesorado universitario y a potenciar a lo largo de sus carreras profesionales como docentes. No solo la reflexión sobre docencia sino la capacidad para investigar la práctica docente y los efectos de ésta en el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de una disciplina, titulación e institución. Una de las principales funciones del Center for Teaching and Learning in Higher Education de la Zürich University of Teacher Education es apoyar a los docentes participantes en sus programas de formación pedagógica universitaria en el desarrollo de las competencias reflexivas e investigativas sobre su propia práctica, o dicho de otro modo, promover su implicación en el desempeño docente desde una perspectiva académica (Scholarship of Teaching and Learning–SoTL)(Boyer, 1990) como forma de incrementar la calidad docente y hacer visible el aprendizaje de sus estudiantes (Trigwell, 2013). Consiguientemente, nos interesa evaluar el logro de dicho desarrollo de la capacidad de reflexión docente de los profesores universitarios evidenciada en los portafolios y proyectos de investigación que llevan a cabo como parte del trabajo principal del programa de formación. Esta contribución describe las propuestas teóricas que darán lugar a la herramienta para la evaluación de las competencias reflexivas e investigativas de los docentes.

### PALABRAS CLAVE

Formación docente universitaria, educación superior, proyectos de innovación docente, práctica reflexiva, *Scholarship of Teaching and Learning*

## ABSTRACT

Recently, the ability to reflect on teaching and learning is considered a basic competence to be developed in the initial teacher training of university teaching staff and to be promoted throughout their professional careers as teachers. Not only reflection on teaching but also the ability to investigate teaching practice and its effects on student learning in the context of a discipline, degree and institution. One of the main functions of the Center for Teaching and Learning in Higher Education at the Zürich University of Teacher Education is to support teachers participating in its pedagogical training programs in the development of reflective and investigative competencies about their own practice, or in other words, to promote their involvement in teaching performance from an academic perspective (*Scholarship of Teaching and Learning –SoTL*)(Boyer, 1990) as a way of increasing teaching quality and making the learning of their students visible (Trigwell, 2013). Consequently, we are interested in evaluating the achievement of such development of the capacity for teaching reflection of university professors evidenced in the portfolios and research projects that they carry out as part of the main work of the training program. This contribution describes the theoretical proposals that will give rise to the tool for the evaluation of teachers' reflective and investigative competencies.

## KEYWORDS

University teachers' training, higher education, teaching innovation' projects, reflective practice, Scholarship of Teaching and Learning

## INTRODUCCIÓN

Lentamente pero de forma decidida, el conocimiento científico sobre didáctica universitaria está desarrollándose gracias a la promoción de procesos reflexivos e indagativos documentados como resultado, entre otras estrategias, de programas de formación e innovación docente. La idea de una formación e innovación vinculada a una visión experiencial de la docencia sirve de impulso a una parte sustancial de la identidad profesional, aquella que tiene que ver con la necesidad de la indagación y de búsqueda de comprensión de las realidades actuales en las aulas universitarias, y que muchos de ellos la están viviendo paralelamente a su investigación.

Es una oportunidad alineada con la idea del *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (Boyer, 1990) que ha impulsado la exhaustividad y rigurosidad en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que pretende poner al mismo nivel la investigación disciplinar con la investigación docente y la investigación docente disciplinar. Son principalmente los docentes que practican una docencia transformadora utilizando pedagogías alternativas, los que han realizado una formación docente extensa y/o los que están desarrollando proyectos de innovación docente (individual o colectivamente, con o sin financiamiento) los principales impulsores de estas transformaciones. Le corresponde a la universidad seguir

promoviendo políticas de indagación y reflexión sobre la práctica docente, políticas para el impulso de la investigación disciplinar docente para que los cambios en el aula adquieran sentido.

¿Qué es una educación transformadora? ¿Cómo se sabe si la pedagogía alternativa tiene impacto en los aprendizajes de los estudiantes? ¿Hasta qué punto los programas de formación e innovación docente impulsan la reflexión e indagación sistemática sobre la práctica? ¿Cómo se asegura la calidad de los procesos reflexivos en los portafolios o proyectos de investigación de los docentes que participan en programas de formación? ¿Son suficientes estas evidencias para iniciar cambios metodológicos? El artículo intenta dar respuesta a estas preguntas y presenta el modelo de análisis de los procesos reflexivos en profesores universitarios que han seguido en un programa de formación extenso en una escuela universitaria en Suiza.

#### LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN LA UNIVERSIDAD: ENTRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y LA INNOVACIÓN DOCENTE

La educación en la universidad tiene por objeto impartir tanto los fundamentos establecidos por la ciencia y la técnica como desarrollar la competencia para hacer que las nuevas ideas sean fructíferas para la práctica y la investigación gracias al pensamiento crítico e innovador. Una buena enseñanza siempre constituye un puente entre el conocimiento seguro y las competencias instituidas, por un lado, y las preguntas abiertas y la falta de experiencia, por otro.

El reto de encontrar un equilibrio entre el conocimiento asentado y el nuevo ya existe en la noción tradicional de enseñanza e investigación: la docencia transmite los fundamentos de la materia que se amplían gracias a la investigación y el desarrollo sin necesidad de considerar expandir el tiempo de docencia. Pero actualmente, el alcance de los problemas globales hace necesario que se aborden cuestiones como la gestión del medio ambiente, los recursos y la energía, el cambio climático, el cambio demográfico, la salud, los flujos migratorios, la digitalización, etc.; que haya interacción interdisciplinaria de las áreas de especialización y que se busquen soluciones transdisciplinarias con actores ajenos a las ciencias para la viabilidad futura de la sociedad. Es necesario buscar formas alternativas para no desestabilizar el equilibrio y, en este sentido, la universidad ha de proporcionar a los graduados las habilidades necesarias para ayudar a dar forma a estos temas de forma responsable.

La educación transformadora entiende la educación como un proceso educativo basado en el conocimiento y orientado a la competencia y tiene como objetivo que los estudiantes comprendan los procesos de transformación y sean capaces de avanzar activamente y posteriormente como empleados. Esto significa que las competencias finales de los graduados han de estar basadas en la reflexión, profesión, en la investigación y en la práctica en los campos profesionales exigentes de una sociedad del conocimiento. La educación transformadora tiene una parte de sus bases en la teoría crítica de Mezirow (2000) y el trabajo posterior de Dirkx y Cranton quienes consideran el aprendizaje transformativo como un proceso de construcción de

significado en la formación de adultos con el objetivo de promover una visión democrática de la sociedad (Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006).

La teoría ha evolucionado "en una descripción comprensiva y compleja de cómo los estudiantes interpretan, validan y reformulan el significado de su experiencia" (Cranton, 2006). Para que los estudiantes cambien sus esquemas de significado (creencias específicas, actitudes y reacciones emocionales), deben participar en una reflexión crítica sobre sus experiencias, lo que a su vez conduce a una transformación de la perspectiva (Mezirow, 1991). Los esquemas de significado que conforman las estructuras de significado pueden cambiar a medida que un individuo agrega o integra ideas dentro de un esquema ya existente y, esta transformación se produce de manera rutinaria a través del aprendizaje. Según Brookfield (1987), el aprendizaje sólo puede considerarse transformador si implica un cuestionamiento o reordenamiento fundamental de cómo se piensa o se actúa; un desafío a las implicaciones hegemónicas. En otras palabras, la reflexión por sí sola no resulta en un aprendizaje transformativo a menos que el proceso implique una reflexión crítica, un reconocimiento y un análisis de las suposiciones aceptadas.

Gran parte de docentes tienen sus propios conceptos de enseñanza fundamentados en ideas transformadoras y enfocan su docencia desde el punto de vista del aprendizaje transformador. Se entiende por ideas transformadoras cuando la docencia procura que las soluciones a problemas científicos se desarrollen más allá de los límites disciplinarios. De este debate se plantea la cuestión de cómo debe adaptarse la enseñanza y qué aspectos de la misma deben posponerse para dar cabida a nuevos contenidos. Existen distintos enfoques para crear espacio en las asignaturas y dar cabida a contenidos transformadores (Wüest & Zellweger, 2018) y para hacer frente a las demandas adicionales de los formatos de enseñanza transformadores.

Los formatos de educación transformadores se caracterizan por el hecho de que:

- otras disciplinas u otros actores participan en la formulación de los problemas y su solución (aspectos interdisciplinarios y transdisciplinarios)
- la formulación de problemas y soluciones es co-desarrollada con los estudiantes ("research-oriented learning")
- el diseño de planes de estudio, módulos y cursos o unidades de aprendizaje ofrece la posibilidad de buscar enfoques alternativos a los problemas (espacios de experiencia transformadores)
- los estudiantes experimentan la educación no sólo como la adquisición de conocimientos, sino como el desarrollo de su capacidad para reconocer conexiones y tomar decisiones responsables con otros (desarrollo y aplicación de conocimientos transformadores).

Estas piedras angulares para los formatos de educación transformadora dejan mucho margen al diseño e implementación de pedagogías alternativas en las diferentes áreas de especialización y niveles de formación. El desafío de la docencia e innovación es reconocer que las transformaciones en la enseñanza de los programas de grado

máster y también en la formación continua, deben ser identificadas y organizadas conjuntamente. Si la universidad quiere satisfacer la demanda de educación transformadora, es preciso que los responsables de los programas de grado, máster, módulos y cursos, profesores y estudiantes se pongan de acuerdo sobre lo que esta afirmación significa y cómo se puede satisfacer. La definición final de lo que significa una educación transformadora no se establece de arriba hacia abajo. La estrategia universitaria sobre la docencia universitaria debería esbozar un único objetivo que apunte a una definición sostenible, pero que no determine la forma en que se ha de llevar a cabo.

#### INVESTIGAR LA ENSEÑANZA TRANSFORMADORA O LA *SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING (SOTL)*

En todas las facultades y programas o titulaciones hay profesores con un gran potencial transformador que pueden pasar desapercibidos a los compañeros o autoridades, salvo a los estudiantes: docentes que reducen el contenido fijado y lo presentan de otra manera para dar cabida a nuevos contenidos, docentes que desean proporcionar material de enseñanza y aprendizaje interdisciplinario o transdisciplinario y que tienen que compilar este material de una variedad de fuentes; docentes que adaptan las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes comprendan los cambios en la práctica laboral de su profesión, en su entorno y en la sociedad, y más tarde, como profesionales, den forma responsablemente a esos cambios; docentes que rediseñan los entornos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes puedan aplicar y desarrollar sus conocimientos y habilidades. Son algunos ejemplos que ilustran puntos de partida ejemplares sobre cómo se puede iniciar el camino hacia el uso de formatos docentes más transformadores.

Estos docentes con sus propios conceptos desarrollados sobre lo que es y cómo se practica una enseñanza transformadora deberían ser visibles. La universidad ha de favorecer que los docentes muestren como abordan los desafíos de la educación transformadora en su docencia por ejemplo, a través de la promoción de premios; ofrecer apoyo adicional a los profesores que intentan optimizar los cursos y los materiales de aprendizaje y desarrollar su concepto; apoyar con recursos en forma de proyectos de innovación, y animar a los docentes a que sigan formándose para desarrollar e investigar sobre la eficacia de sus conceptos docentes.

Para saber si estas propuestas resultan o no en un mejor aprovechamiento de las clases y cambian el fondo del modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible analizar y evaluar si conducen a una mejora en la formación y el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de prácticas transformadoras debe ir seguido de un proceso de reflexión, indagación e investigación sobre su efecto en su satisfacción, actitud, comportamiento y aprendizaje. En pocos casos, la práctica transformadora ha mostrado tales resultados analizados de forma sistemática y rigurosa si no es que dichas experiencias se han llevado a cabo como parte de un proyecto de innovación o programa de formación docente.

La investigación sobre la docencia universitaria que analiza e interpreta los resultados con objetividad es muy necesaria para el avance de las pedagogías transformadoras.

La *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (o profesionalización docente en la educación superior) es una forma de promover la enseñanza universitaria y situarla al mismo nivel que la investigación (Boyer, 1990). Implica el estudio sistemático de la enseñanza y aprendizaje y el intercambio público y la revisión de dicho trabajo a través de presentaciones o publicaciones (Kreber, 2013). Bajo el título *SoTL*, los centros de formación del profesorado apoyan a los docentes en el desarrollo de un enfoque sistemático de su enseñanza. Huber (2014) define *SoTL* como "el compromiso científico de los profesores universitarios con la enseñanza de su propia disciplina y/o el aprendizaje de los estudiantes en su propio entorno institucional a través de investigaciones y reflexiones sistemáticas" (p. 21). Los estudios muestran una influencia positiva de *SoTL* en los enfoques docentes orientados a los estudiantes (Kember *et al.*, 2002) y mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Trigwell, 2013). La mayor parte de los referentes teóricos del enfoque *SoTL* asociados a los programas de formación pedagógica universitaria sugieren promover tareas reflexivas e indagativas como filmaciones, intervenciones didácticas, retroalimentación entre iguales, y evaluar la reflexión durante el proceso y al final del mismo en los portafolios docentes o trabajos de investigación (Kreber & Cranton, 1997; Trigwell, 2013). Las tareas reflexivas se diseñan para promover la internalización de los valores y habilidades desarrolladas en el programa, haciendo que sea significativo para el aprendizaje de los docentes, al mismo tiempo que fomentando sus habilidades de pensamiento crítico sobre sus intervenciones didácticas y dinámicas educativas. Los proyectos de innovación docente se emplean en propuestas de investigación, fomentando sus habilidades para la reflexión basada en evidencias científicas (Feixas, Martínez-Usarralde & López-García, 2018; Tomàs *et al.*; 2010). El proceso y producto final de la implementación de un proyecto formativo o innovativo encuentra en el análisis sistemático la capacidad para evidenciar el nivel de competencia crítica-reflexiva e indagativa como paso previo a la mejora educativa y de los aprendizajes de los estudiantes.

#### INVESTIGAR LA FORMACIÓN DOCENTE O LA *SCHOLARSHIP OF FACULTY DEVELOPMENT (SFD)*

La formación pedagógica es para muchos docentes un punto de inflexión en su carrera docente pues tras ella, las actitudes y motivaciones hacia la enseñanza y aprendizaje son más positivas; su filosofía docente y sus creencias acerca de lo que es enseñar y aprender en la universidad se amplían o cambian, su mirada hacia los requerimientos del currículo, la titulación en general y las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes en concreto, etc. son más profundas; tienen mayores inquietudes pedagógicas y didácticas, y sus planteamientos y perspectivas propicia en ellos y ellas una transformación significativa. Constatamos cómo el hecho de examinar su propia práctica contribuye a incrementar su motivación hacia la propia formación docente y les conduce a afrontar la enseñanza y aprendizaje en el aula con mayor seguridad y profesionalidad (Feixas, 2010; Feixas *et al.* 2013).

La práctica reflexiva es un enfoque ampliamente adoptado por los profesionales para juzgar la calidad y eficacia de la enseñanza, más aún si se introducen propuestas de educación transformadora. Sin embargo, se ha expresado la preocupación de que los docentes tienen dificultades para salir de sus conjuntos mentales preexistentes para

cuestionar creencias preconcebidas y buscar evidencia que afirme o refute las suposiciones que sustentan su práctica. En parte se debe a la falta de formación para investigar la propia docencia universitaria de ahí que los programas de formación docente incidan cada vez más en esta competencia.

Como parte de nuestro interés por impulsar la investigación sobre la práctica, el Centro de Formación del Profesorado Universitario de la Zürich University of Teacher Education está llevando a cabo una investigación para analizar la práctica reflexiva de los docentes que han participado en sus programas extensos de formación docente y determinar hasta qué punto el programa promueve el análisis sistemático, riguroso y objetivo de las evidencias de educación transformadora.

Se trata de un estudio que pretende avanzar en lo que se ha denominado la *Scholarship of Faculty Development (SFD)* (O'Sullivan & Irby, 2014) o la capacidad para evidenciar los resultados de la formación docente de forma colaborativa y pública.

En base a nuestra experiencia, nos preguntamos a través del siguiente estudio, si la *SFD* es un modelo adecuado para el desarrollo profesional de los expertos en didáctica de la educación superior.

#### EL ESTUDIO: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y PRIMEROS RESULTADOS

El programa extenso o *Certificate of Advanced Studies (CAS)* en Didáctica Universitaria es de 10 ECTS y se realiza a lo largo de dos años. Consiste en 5 módulos obligatorios sobre las principales competencias docentes (planificación de una asignatura y alineación curricular, competencias y objetivos de aprendizaje, metodologías activas, evaluación de los aprendizajes, e-learning) y dos módulos opcionales, e incluye una filmación de clase y su posterior revisión y *feedback* por pares.

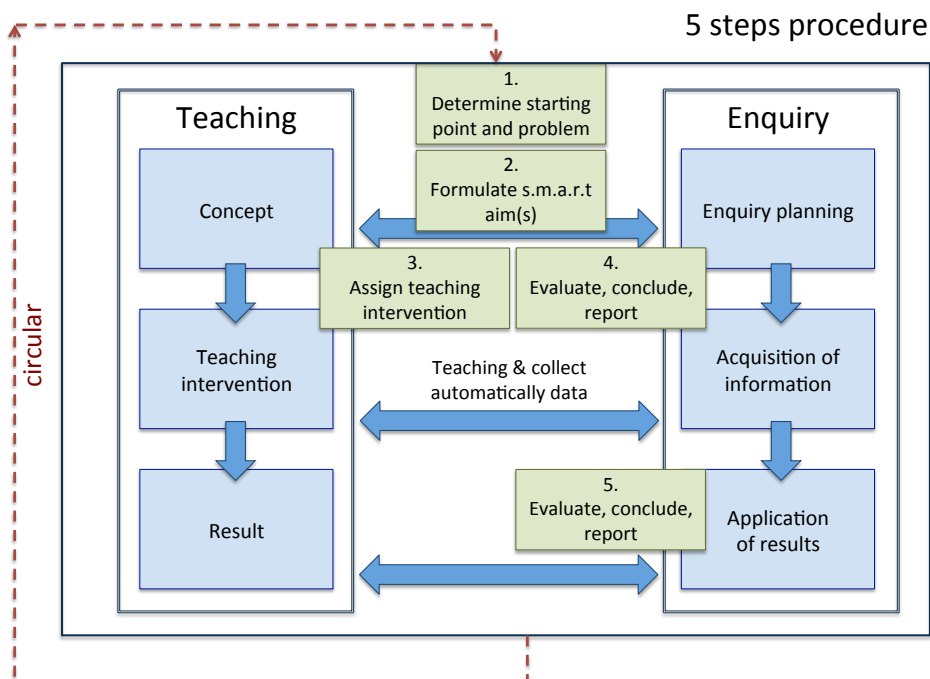
El docente participante elige como parte del proyecto final la realización de un portafolio o una investigación en el aula.

En los últimos 10 años más de 500 participantes han completado certificado compilando "artefactos" y reflexiones (Bachmann, 2015) en sus portafolios. Actualmente se anima a los docentes llevar a cabo proyectos de investigación sobre sus conceptos de educación transformadora.

El marco de Beywl & Odermatt (2016, p. 34) (Fig. 1) ofrece un enfoque estructurado de la reflexión que parte de la práctica docente y las planificaciones docentes de los propios académicos y lo utilizan los docentes como referencia para sus proyectos de investigación.



Fig. 1. Proceso de indagación sobre la práctica



Fuente: Beywl & Odermatt, 2016

El estudio analiza el nivel y la calidad de la reflexividad en los portafolios docentes desde las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas y que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo y la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada (Schön, 1988; Brockband & Mc Gill, 2008, Kreber 2013, Kember *et al.*; 2008, entre otros). Se parte de Ghaye y Lillyman (2000) para examinar los principales modelos de análisis de la reflexividad (Tabla 1):

Tabla 1. Modelos de reflexividad

<b>Iterativos</b> (Boud et al. 1985, Kolb, 1984; Gibbs, 1988; Larsson et al. 2015)	Surgen del proceso cíclico de reflexión en el que la profundización de la concienciación y el aumento de conocimientos y habilidades surgen de un movimiento cíclico repetido
<b>Sintéticos</b> (Louden, 1997)	Descomponen la reflexión en dos aspectos críticos: intereses y formas. Los intereses se refieren al objetivo de la reflexión que podría resultar en el fortalecimiento de una teoría o práctica previa, una comprensión más clara, la solución de un problema o una crítica de la práctica profesional. Las formas son las características del acto de reflexión.
<b>Estructurados</b> (Johns, 2002)	Describen la reflexión como un proceso de acceso, comprensión y, en última instancia, aprendizaje a través de experiencias guiadas y apoyadas por un guía experto. Considera que la reflexión es una tarea difícil de llevar a cabo sin ayuda u orientación experta.
<b>Holísticos</b> (Ghaye and Lilyman, 1997)	Vinculan los valores personales y profesionales con la práctica, la intención con la acción, el desarrollo del individuo y del equipo en

	el contexto de la práctica.
<b>Jerárquicos o de desarrollo</b> (Mezirow, 1991; Biggs and Collis, 1982; Van Manen, 1991; Fund, Court & Kramarski, 2002; Abou Baker El-Dib, 2007)	Describen el proceso en términos de niveles o categorías sucesivos donde la reflexión es cada vez más compleja. La creciente complejidad significa que el nivel inferior se considera menos complejo y un requisito previo para los niveles siguientes. El pensamiento refleja un aumento de los niveles de madurez.

Fuente: Adaptado de Ghaye y Lillyman (2000)

Nuestro modelo de referencia para el análisis de la reflexividad en textos escritos es una combinación del iterativo y jerárquico y toma como referencia las siguientes dimensiones de la reflexión para proporcionar una visión de la enseñanza como actividad multifacética y compleja (Tabla 2):

a) La primera característica son los **componentes de la reflexión**. A partir del trabajo de Mezirow (1991), Kreber y Cranton (2000) proponen que la reflexión se centre en tres componentes: contenido, proceso y premisa. La reflexión sobre el *contenido* nos ayuda a enfrentarnos a nuestras suposiciones sobre el curso y qué conocimientos son apropiados. A través de la reflexión sobre los *procesos*, buscamos validar lo que hacemos. Son los supuestos de enseñanza y aprendizaje que sustentan nuestra práctica: ¿cómo involucramos a los estudiantes como aprendices activos? Para obtener evidencia de nuestra práctica, recolectamos datos de los estudiantes sobre su implicación en el curso, y los beneficios y resultados obtenidos. Por último, la reflexión sobre las *premisas* requiere que examinemos por qué enseñamos de la manera en que lo hacemos, reconceptualizando los temas, justificando los enfoques adoptados o sugiriendo alternativas.

b) La segunda característica es el **tipo de reflexión**. La práctica reflexiva se presenta en distintos niveles y pueden corresponderse, al menos teóricamente, con el crecimiento del docente desde principiante hasta experto. Van Manen (1991) propone tres niveles de reflexión, derivados de Habermas (1971). El primer nivel es la *reflexión técnica*: juicio sobre la eficiencia de los medios para lograr ciertos fines. El segundo nivel es la *reflexión práctica*, que examina los objetivos y sus resultados reales. El tercer nivel es la *reflexión crítica*, que implica hacer juicios sobre la actividad profesional o la acción personal, y ubicarla en contextos socio-históricos y político-culturales. El cuarto nivel es la *meta-reflexión* o capacidad para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

c) Desde el punto de vista de la **reflexión en las producciones escritas**, Fund, Court, Fund & Kramarski (2002), constatan el incremento gradual en complejidad de la reflexión en textos escritos. En los *textos descriptivos* no hay coordinación entre las diferentes "unidades de contenido". En los *textos personales* hay una distinción entre el tema del texto y el "yo como docente" (dos unidades de contenido distintas). En los textos de enlace (*linking*) existe vinculación entre el tema, el "yo como docente" y el conocimiento y

experiencia previos (tres unidades de ideas diferentes). En los textos críticos (*criticalbridging*), hay cuatro unidades de ideas diferentes: las tres anteriores y la literatura profesional.

d) La cuarta característica es la **reflexión en la escritura del portafolio docente** (Larsson *et al.* 2015). Incluye preguntarse sobre: ¿qué enseña? (asignatura, módulo, programa docente); ¿por qué? (filosofía docente); ¿cómo? (métodos de enseñanza y aprendizaje), efectos en el aprendizaje de los estudiantes y vínculo entre la teoría y la práctica.

Tabla 2. Características del modelo de análisis de la reflexión crítica en portafolios docentes

Referentes	Principales características
Mezirow (1991) Kreber&Cranton (2000)	1. Componentes de la reflexión: - Contenido - Proceso - Premisa
Van Manen (1991)	2. Tipos de reflexión: - Reflexión técnica - Reflexión práctica - Reflexión crítica - Meta-reflexión
Fund, Court & Kramarski (2002)	3. Reflexión en la escritura: - Textos descriptivos - Textos personales - Textos de enlaces - Textos críticos
Larsson <i>et al.</i> (2015)	4. Reflexión en portafolios docentes - ¿Qué enseña? (asignatura, módulo, programa docente); - ¿Por qué? (filosofía docente); - ¿Cómo? (métodos de enseñanza y aprendizaje), - Efectos en el aprendizaje de los estudiantes - Vínculo teoría - práctica.

Fuente: Elaboración propia

Del modelo, se deriva una herramienta para evaluar la reflexión en portafolios y proyectos de educación transformadora que, por un lado, se relacionan con los principales contenidos del portafolio o proyecto y, por otro, con tres niveles de profundidad en la reflexión escrita: un nivel descriptivo, reflexivo o meta-reflexivo.

Para el portafolio docente, se examina si el texto es descriptivo, reflexivo o meta-reflexivo en los siguientes apartados:

1. **¿Qué enseña? Responsabilidades docentes en una disciplina o asignatura.** El texto puede representar una pura descripción del contexto de la asignatura y del concepto de educación transformadora escogido sin justificar las razones de tal elección o puede mostrar un análisis

argumentado del tema escogido y la justificación de la complejidad del concepto.

2. **¿Por qué se enseña así? Filosofía docente.** El texto puede describir las creencias y valores sobre la enseñanza y aprendizaje sin reconocer la conexión entre las creencias y su implementación a la práctica o puede mostrar una explicación del porqué estos valores y creencias guían la práctica y las contradicciones asociadas en dicha relación.
3. **¿Cómo se enseña? Estrategias de enseñanza y aprendizaje.** El texto puede describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje sin reconocer alternativas ni justificar porque esta elección o puede explicar el porqué de la elección y una discusión sobre el rol del docente, del estudiante y mostrar concienciación de la complejidad ante la diversidad de estudiantes.
4. **Efectos en los aprendizajes de los estudiantes.** Puede describir el impacto de la intervención como positivo o negativo, sin reconocer la conexión entre la práctica realizada y los efectos en los aprendizajes de los estudiantes o bien puede mostrar conexiones entre la acción pedagógica y las consecuencias del impacto en el aprendizaje o razones de ciertas influencias. El análisis de los resultados puede ser más o menos sistemático y mostrar o no las hipótesis en mente.
5. **Vínculo entre la teoría y la práctica.** La propuesta de educación transformadora puede mostrar distintos niveles de vínculo entre la teoría educativa y práctica, en un continuo que va desde mostrar solo teoría, mostrar solo práctica, incluir teoría y práctica pero sin ningún tipo de vínculo, incluir relación entre teoría y práctica, utilizar la teoría para describir la práctica o utilizar la teoría para desarrollar la práctica, o desarrollar una teoría.
6. **Meta-reflexión (o reflexionar sobre la forma en que aprendemos, teorizamos y reflexionamos).** La propuesta puede mostrar un nivel meta-reflexivo cuando el docente sabe tomar distancia crítica de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y puede experimentar un viaje de pensamiento más profundo para obtener una comprensión completa de ciertos temas. El objetivo es desarrollar una autocomprensión de cómo la acción puede desarrollarse a partir de una comprensión más profunda. Puede hacerlo recordando experiencias y conocimientos previos; desarrollando ideas basadas en la acción práctica y cuestionando la acción; e incluyendo antecedentes teóricos. Con esto, en un continuo, es capaz de
  - a. solo mostrar una comprensión más profunda de la naturaleza del aprendizaje (cómo ha adquirido el conocimientos pedagógico), o bien
  - b. mostrar una comprensión más profunda de la naturaleza del aprendizaje (cómo se ha adquirido el conocimiento pedagógico), y de cómo funciona el conocimiento en la acción; o bien

- c. adquirir una comprensión más profunda de la naturaleza del aprendizaje (cómo se ha adquirido el conocimiento pedagógico), y de cómo funciona el conocimiento en la acción, y como se puede extrapolar la experiencia/método/intervención transformadora a un contexto más amplio.

Para el proyecto de investigación, se examina si el texto es descriptivo, reflexivo o meta-reflexivo en:

1. **¿Qué se investiga? ¿En qué contexto? ¿Qué preguntas de investigación se formulan?** El texto puede describir el contexto y la disciplina, mostrar el problema de forma genérica, o bien puede explicar porque se elige este tema, mostrar en profundidad el contexto y estado del arte y articular las preguntas de investigación.
2. **¿Cómo se desarrolla el proyecto? Método de investigación.** Se puede describir la intervención sin justificar su elección o las actividades desarrolladas o bien explicar porque se realiza esta intervención y qué se espera logra con ella; puede incluir una discusión sobre el papel del docente y los estudiantes en el proceso.
3. Los otros apartados (efectos en los aprendizajes de los estudiantes, vínculo teoría-práctica y meta-reflexión) **son iguales** a los anteriores.

#### CONCLUSIONES

Las universidades tienen profesores con un gran potencial transformador. Estos docentes con sus propios conceptos sobre lo que es y cómo se practica una enseñanza transformadora deberían tener mayor visibilidad. Estrategias institucionales como la promoción de premios a la docencia transformadora; la apuesta por proyectos de innovación financiados que apoyen con recursos el desarrollo del concepto transformador que practica el docente; el fomento de la coordinación y el apoyo entre iguales, cuyos conceptos innovadores se presenten públicamente en el conjunto de una jornada, seminario, web o blog de facultad, titulación o grado, la formación pedagógica, etc. son propias de universidades que sitúan la docencia al nivel de la investigación.

La *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* está impulsado decididamente la investigación disciplinar docente en gran parte de contextos y disciplinas universitarias. Se está consiguiendo gracias al aumento de docentes que atienden programas extensos de desarrollo docente y al creciente número de académicos implicados en proyectos de innovación. Una parte sustantiva de estos programas y proyectos consiste en proponer un concepto transformador, implementarlo, indagar sobre sus bondades y retos mediante un estudio riguroso y sistemático de los efectos en los aprendizajes de los estudiantes y compartirlo públicamente. No se trata de una innovación pero de una investigación educativa a pequeña escala. Saber cómo indagar y reflexionar en un entorno de enseñanza y aprendizaje universitario es parte del proceso de desarrollo y evaluación, sin embargo a menudo los docentes no distinguen entre una propuesta descriptiva o reflexiva, o son poco habituales los casos de

portafolios con ejemplos meta-reflexivos donde identifican cómo ha sido su propio proceso de aprendizaje como docente.

Las narrativas en los portafolios permiten a los participantes expresar y explorar sus propias experiencias mediante la explicación de sus historias, propuestas y evidencias docentes para comprender mejor sus prácticas y poder seguir desarrollándolas. Los diferentes niveles de reflexión pueden sugerir distintos niveles de implicación y calidad docente. Un texto descriptivo con un nivel de reflexión bajo o superficial en algunas tareas del portafolio o del proyecto de investigación puede sugerir que el docente tiene dificultades en entender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente no puede hacer frente a los retos como la heterogeneidad, comunicación clara en sus intervenciones, calidad de las tareas, evaluación de competencias, etc.

Finalmente, la reflexión es un constructo difícil de medir, sin embargo, es posible encontrar modelos para evaluar la reflexividad en los textos escritos en el contexto universitario.

El estudio realizado nos ha permitido encontrar un modelo que sirve nuestros propósitos, apoya al profesorado participante de nuestros cursos, y los resultados arrojados por el mismo nos van a permitir puntuar mejor hacia donde focalizar nuestros esfuerzos. El próximo paso consiste en diseñar una formación específica sobre la práctica reflexiva en el contexto de la docencia universitaria que ofrezca herramientas a los participantes para investigar mejor su práctica. El seguimiento individualizado del profesor durante su conceptualización e implementación a lo largo del programa debe animar a la reflexión profunda sobre el concepto transformador. En última instancia, el resultado de dicho programa formativo también será investigado para contribuir al *Scholarship of Faculty Development (SFD)* o, en otras palabras, expandir el campo de la investigación en formación docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abou Baker El-Dib, M. (2007) Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23(1): 24-35.
- Bachmann, H. (2015). *Hochschuldidaktik mit Wirkung: Evidenzbasierte Hochschuldidaktik - eine Evaluationsstudie*. Bielefeld: UVW.
- Beywl, W. & Odermatt, M. (2016). Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. *Journal für Schulentwicklung, Themenheft: Professionelles Feedback und Reflexion*, 20(4), 33-39.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Brookfield, S.D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125–150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Cranton, P., & King, K.P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 31-37.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington, MA: Heath.
- Dirkx, J.M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve. (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 16, 2.
- Feixas, M.; Duran, M.M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García San Pedro, M.J.; Márquez, M.D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellweger, F. & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U)*, 11 (3), 219-248.
- Feixas, M.; Martínez-Usarralde, M.J.; García-López, R. (2018). Do teaching innovation projects make a difference? Assessing the impact of small-scale funding. *Tertiary Education and Management*. DOI: 10.1080/13583883.2017.1417470.
- Fund, Z. Court, D., & Kramarski, B. (2002). Construction and application of an evaluative tool to assess reflection in teacher-training courses. *Assessment and evaluation in higher education*, 27(6), 485-499.
- Ghaye, T. & Lillyman, S. (Eds.) (2000). *Caring moments: The discourse of reflective practice*. Mark Allen Publishing: Wiltshire.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach*.

*Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.

- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. *et al.* (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Frances, Y. W. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369-379.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hal.
- Kreber, C. & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-496.
- Kreber, C. & Cranton, P.A. (1997). Teaching as scholarship: a model for instructional development. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 19(2), 4-13.
- Kreber, C. (2013). The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching, *Teaching & Learning Inquiry*, 1, 1, 5–18.
- Larsson, M.; Anderberg, E. Olsson, T. (2013). Researching the transformation in the Scholarship of Teaching and Learning through teaching portfolios and conference papers: A reflection at the institutional level, In Anderberg, E.; Booth, S.; Cameron; A.; Kindeberg, T.; Larsson, M.; Olsson, T.; Osman, R.; Pitso, T. & Woollacott, L. (2013). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: On its constitution and transformative potential*. 99-120.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moon, J.A. (2000). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Falmer Press.
- O’Sullivan P.S. & Irby D.M. (2014) Promoting Scholarship in Faculty Development: Relevant Research Paradigms and Methodologies. In: Steinert Y. (Hrsg.). Faculty Development in the Health Professions. *Innovation and Change in Professional Education*, vol 11. Springer, Dordrecht.



- Perreneud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tomàs, M.; Bernabeu, D.; Borrell, N.; Castro, C. Feixas, M.; Fuentes, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades: estudio de casos*. Madrid: Octaedro.
- Trigwell, K. (2013). Evidence of the Impact of Scholarship of Teaching and Learning Purposes, *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 95–105.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Münster: Waxmann.
- Wüest, Y. & Zellweger, F. (2018). Strategies to reduce learning content. In Bachmann, H. *Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education. Essentials*. Bern: Hep Verlag.