

La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: *repercusión en las concepciones y prácticas docentes*

The initial pedagogic training of university teachers:
repercussions on teaching conceptions and practice

A formação pedagógica dos novos professores universitários:
repercussões nas concepções e nas práticas docentes

Fecha de recepción: 2 DE DICIEMBRE DE 2008 / Fecha de aceptación: 9 DE ABRIL DE 2009
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por BEATRIZ JARAUTA-BORRASCA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA
bjarauta@ub.edu

JOSÉ LUIS MEDINA-MOYA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA
jlmedina@ub.edu

Resumen

El artículo examina las repercusiones de la formación pedagógica en las concepciones y creencias que un grupo de profesores noveles tiene acerca de la enseñanza y acerca de los beneficios que la formación ha aportado a su práctica docente. Se trata de un estudio de casos en el que han participado 12 profesores noveles pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento de la Universitat de Barcelona (UB). Los resultados muestran que los profesores participantes en el curso de formación para la docencia universitaria han adoptado una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su facultad.

Palabras clave

Enseñanza universitaria, concepciones y creencias del profesorado, profesorado novel, formación del profesorado.

Palabras clave descriptor

Enseñanza universitaria, formación profesional de maestros, práctica pedagógica.

Transferencia a la práctica

Los resultados que se derivan de esta investigación, deben ser entendidos como aportaciones que describen e interpretan el proceso de transferencia de los aprendizajes realizados por un grupo de profesores noveles en un curso de formación pedagógica a su práctica docente, con el objeto de valorar la formación que recibieron y tomar decisiones para su mejora. En concreto, se arroja información relevante acerca de las fortalezas/utilidad del programa de formación analizado, los cambios introducidos en la práctica y las propuestas concretas de mejora, desde la óptica de los participantes en el curso.

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Jarauta-Borrasca, B. & Medina-Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 357-370.

Key words author

Higher education, conceptions of teaching, beliefs, beginning teachers, teacher training.

Key words plus

Training of teachers, college teaching, teaching practice.

Palavras-chave

Ensino universitário, concepções e crenças dos professores, professorado novel, formação de professores.

Palavras-chave descritor

Ensino universitário, Formação profissional de professores, Prática pedagógica.

Abstract

The present paper studies the repercussion of pedagogic training on the teaching conceptions and beliefs within a group of novel teachers regarding the teaching activity and advantages contributed by training on their teaching practice. It is a case study in which 12 novel teachers, from different knowledge areas in the University of Barcelona (UB), have taken part. Results show that teachers taking part in the training course for university teaching have adopted more critical and reflexive approaches regarding both their own teaching practice and the prevailing teaching tradition in their faculties.

Transference to practice

Results derived from the present research must be understood as contributions that describe and interpret the transference process of learning developed by a group of novel teachers within a course of pedagogic formation into their everyday teaching practice with the aim of assessing the received training and making decisions aimed at its improvement. More precisely, relevant information is contributed regarding teaching strengths, changes made to the practice and concrete proposals for improving the analyzed training program, from the viewpoint of course participants.

Resumo

O artigo examina as repercussões da formação pedagógica nas concepções e crenças que um grupo de professores iniciantes tem a respeito do ensino e a respeito dos benefícios que a formação trouxe à sua prática docente. Trata-se de um estudo de caso no que participaram 12 professores iniciantes, pertencentes a diferentes campos do conhecimento da Universitat de Barcelona (UB). Os resultados mostram que os professores participantes no curso de formação para a docência universitária adotaram uma atitude mais crítica e reflexiva ante sua própria prática e ante a tradição docente dominante em sua faculdade.

Transferência à prática

Os resultados que se derivam desta investigação devem ser entendidos como contribuições que descrevem e interpretam o processo de transferência das aprendizagens realizadas por um grupo de professores iniciantes num curso de formação pedagógica a na sua prática docente, com o objetivo de valorizar a formação que receberam e tomar decisões para sua melhora. Concretamente, obtém-se informação relevante a respeito dos pontos fortes e utilidade do programa de formação analisado, as mudanças introduzidas na prática e as propostas concretas de melhora, desde a ótica dos participantes no curso.

Introducción

En la actualidad, hay elementos suficientes que justifican la importancia y necesidad de atender a la formación pedagógica –inicial y permanente– del profesor de educación superior. En primer lugar, el avance de la ciencia y la aparición de múltiples y variados medios de aprendizaje exigen al profesorado una renovación y adaptación constantes a los cambios sociales y educativos. De hecho, el profesor debe poseer un gran dominio de la materia que imparte y, a la vez, una actitud permanente de apertura al cambio y la capacidad de ir renovando los contenidos académicos y la metodología de enseñanza a los nuevos conocimientos (Feixas, 2002; Palomero, 2003; Zabalza, 2003; Benedito, 2007).

De la mano de todos estos cambios, aparecen actualmente una serie de sugerencias y propuestas novedosas para la enseñanza superior que no pueden desestimarse. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, el desarrollo de una formación que permita la inserción profesional, el abordaje de habilidades sociales y de comunicación en el aula, y las transformaciones emergentes tras la irrupción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), serían un claro ejemplo de los nuevos requerimientos que actualmente planean sobre el trabajo docente universitario. Este tránsito dependerá, en gran medida, de la implicación y compromiso del profesorado pero también de la formación, acompañamiento y reconocimiento institucional a las innovaciones que vaya realizando para actualizar y/o mejorar su práctica docente.

En España, la formación pedagógica del profesorado universitario no es obligatoria. No obstante, este ámbito empieza a ser asumido como algo consustancial a la misma profesión docente. La insistencia de recientes políticas universitarias por incorporar la docencia en los procesos de evaluación del profesor universitario, los esfuerzos de las universidades e institutos de ciencias de la educación en el diseño y desarrollo de acciones de formación y el incremento de ayudas para la mejora e innovación docente, son algunas de las evidencias que hacen pensar que empieza a forjarse un contexto de preocupación en torno a la formación y desarrollo profesional del profesor universitario.

Como resultado de los esfuerzos que se están realizando en este campo, la investigación que ahora se presenta, arroja información relevante acerca de los cambios producidos en la comprensión, concepciones y en la práctica docente de un grupo de profesores noveles de las Facultades de Económicas, Derecho y Empresariales (UB) tras participar en un posgrado de formación pedagógica durante el curso 2005-2006. En concreto, estos profesores participaron en el curso de posgrado Innovación en la Docencia Universitaria, organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. El posgrado Innovación en la Docencia Universitaria, con una duración de 168 horas distribuidas en 6 módulos teórico-prácticos y un proyecto final, era un curso presencial planificado para acceder a las bases de la docencia universitaria. El curso contaba con cinco módulos dedicados a las temáticas específicas de la docencia: contexto institucional y cultura académica, psicopedagogía del alumnado universitario, planificación de la docencia, estrategias didácticas y evaluación de aprendizajes. Además, se diseñó un módulo transversal que respondía a las necesidades de formación percibidas por el grupo de profesores noveles. El curso contemplaba también un sistema tutorial basado en la mentorización del docente novel por parte de profesorado experimentado perteneciente a su mismo departamento.

Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição

Se trata de un artículo que presenta los resultados de la investigación *La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes*. La investigación se basa en el estudio de 12 casos.

Revisión de la literatura

Las concepciones y creencias del profesorado acerca de la enseñanza han sido objeto de interés empírico desde los años noventa del siglo pasado. No obstante, éste es un ámbito de estudio que se caracteriza por la coexistencia de aproximaciones metodológicas y teóricas ambiguas e, incluso, en ocasiones, contradictorias entre sí. Es fácil comprobar, en una somera aproximación a la literatura, la gran diversidad de etiquetas y la multiplicidad de acepciones que se han utilizado para abordar el fenómeno de las creencias del profesorado. Así, es común hablar de *perspectivas*, *teorías personales*, *concepciones*, *esquemas* e *imágenes* para designar un mismo concepto. Para algunos investigadores, las creencias de un individuo constituyen una parte indisociable del conocimiento (Kagan, 1990; Moreno & Azcárate, 2003); otros investigadores son partidarios de creer que se produce una escisión entre creencia y conocimiento (Peltier, 1999, citado por Remesal, 2006). Tampoco hay un acuerdo claro entre el componente afectivo de las creencias. Así, M. Frank Pajares (1992) es partidario de considerar que éstas tienen un componente afectivo del cual carece el conocimiento, mientras que otros, como Pablo Flores y Juan D. Godino (1994), prefieren situar al margen de las creencias cualquier componente afectivo.

Desde una visión relativista del conocimiento, quizás sea pertinente considerar que una parte importante de aquello que denominamos *pensamiento del profesor* se integra por concepciones y creencias, también por saberes y conocimiento (Ferrater-Mora, 1998; Sola-Fernández, 1999). Aceptando de antemano que el conocimiento responde a un fenómeno de construcción social, las concepciones y creencias son posicionamientos personales ante ese acuerdo social que denominamos *conocimiento*. En general, la distinción entre las creencias y el conocimiento responde a dos cuestiones elementales. En primer lugar, las creencias parten de una valoración afectiva y personal antes que objetiva. Y en segundo lugar, las creencias son más discutibles que el conocimiento en tanto que, con frecuencia, se justifican o mantienen por razones que no satisfacen aquellos criterios o cánones de evidencia utilizados para el desarrollo del conocimiento y, por tanto, están más abiertas al debate (Grossman, Wilson & Shulman, 2005).

Los estudios sobre las concepciones y creencias del profesorado y su influencia en la práctica de la enseñanza aún se encuentran especialmente focalizados en el profesorado de los niveles de educación obligatoria, no así tanto en el ámbito de la enseñanza universitaria (Clandinin, 1985; Pozo, 1994; Clark & Peterson, 1997; Contreras, 1999; Peltier, 1999; Remesal, 2006, etc.). Pero, de manera paulatina, y como respues-

ta a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al deseo de contribuir a la mejora de la enseñanza en el nivel universitario, están empezando a aparecer un importante número de investigaciones y publicaciones dirigidas a conocer, en profundidad, al profesor universitario, su modo de entender la enseñanza y cómo este modo concreto de comprender la docencia puede repercutir en las prácticas que desarrolla en el aula.

A estas alturas, parece incuestionable la afirmación de que las creencias y principios del docente ejercen una cierta influencia en las prácticas de enseñanza universitaria (Samuelowicz & Bain, 1992; Kember, 1997; Trigwell & Prosser, 1996; Vélez, 2006 etc.). Así lo corrobora Juan Ignacio Pozo (2006), quien, en un excelente trabajo de síntesis, con los resultados de diversas investigaciones, muestra que las creencias y teorías que alumnos y profesores universitarios poseen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, rigen y orientan sus acciones hasta el punto de constituirse en un verdadero currículo oculto.

A grandes rasgos, hay dos grandes orientaciones en las concepciones sobre la enseñanza universitaria. Una, caracterizada por centrarse en el profesor y orientarse hacia la transmisión de conocimiento y otra, caracterizada por centrarse en el estudiante y orientarse hacia la facilitación (Samuelowicz & Bain, 1992; Kember, 1997; Eley, 2006). Bajo esta óptica, algunas investigaciones sostienen que el acercamiento a la enseñanza depende del campo disciplinar de donde provenga el profesor; es decir, que las formas de pensar las disciplinas acaban por ejercer una fuerte influencia en la práctica docente. George Lueddeke (2003) y Keith Trigwell (2002), en dos estudios diferentes, comprobaron que aquellos profesores universitarios de las llamadas ciencias duras como la física, ingeniería y medicina sostenían un acercamiento centrado en la materia; mientras los de las denominadas ciencias blandas, como las ciencias sociales y humanidades, manifestaban un acercamiento centrado en el alumno (Lindblom-Yläne, Trigwell & Nevgi, 2006).

No obstante, la naturaleza compleja e indeterminada de la enseñanza reclama posturas flexibles, tendientes a beneficiarse de ambas posturas y, por tanto, no encorsetadas bajo imaginarios rígidos que simplifiquen las prácticas de aula. Por ello, como muestran Liisa Postareff, Sari Lindblom-Yläne y Anne Nevgi, (2008), la mayoría de los profesores universitarios recurre, de manera simultánea, a ambas aproximaciones mientras que una minoría recurre a aproximaciones puras, centradas en los estudiantes o centradas en el profesor.

Por otro lado, las concepciones que el profesorado posee acerca de la enseñanza no se desarrollan de manera exclusiva por la experiencia extensiva en la enseñanza (Norton, Richardson, Hartley, Newstead &

Mayes, 2005; Richardson, 2005). Pese a que suficientes estudios muestran que la formación pedagógica podría ejercer cierta influencia en la construcción y/o transformación de las concepciones y creencias del profesorado universitario (Coffey & Giffs, 2000; Giffs & Coffey, 2004; Norton et al., 2005), sabemos poco del impacto real de la formación en la práctica docente y en la construcción del conocimiento para la enseñanza. Sin embargo, sabemos que el docente transforma el contenido de la enseñanza y su modo de comprender la docencia cuando los somete a reflexión e interpretación, y cuando contrasta los elementos y acontecimientos del aula con la formación inicial que recibe o con la formación permanente de la que es partícipe. Por tanto, es importante reconocer, junto a Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi (2008), que los efectos de la formación pedagógica son preferentemente estables, es decir, que las transformaciones en las concepciones y creencias sobre la enseñanza no se producen de manera inmediata, sólo por el hecho de haber participado en un curso de formación, sino que tales cambios requieren la instauración de capacidades reflexivas en y sobre la propia enseñanza y la adquisición de habilidades que conduzcan al profesor a estar continuamente interpretando y analizando la docencia y la realidad científica a la que pertenece.

Finalidad y contenidos de la investigación

Por medio de este estudio, pretendíamos identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras ocurridas en la práctica docente del profesorado novel como consecuencia de su participación en el posgrado Innovación en la Docencia Universitaria. Se trataba de conocer el *impacto*, los *efectos* que la formación había tenido en su modo de comprender y actuar en la enseñanza. Sin embargo, la noción de *impacto* (si una acción formativa produce los efectos deseados y si esos efectos son atribuibles a la intervención del programa), procedente del mundo empresarial y basada en una epistemología mecanicista, objetivante y reductora, no es la más adecuada para un fenómeno que, como el educativo, es de naturaleza compleja, ambigua, particular, fenomenológica y dialógica.

Los *posibles efectos* del curso de posgrado se articulan en lo que, en educación, denominamos *cambio* e *innovación*. En este sentido, si se parte del principio de que el curso habría generado algunos procesos de cambio (todavía indeterminados), podríamos estar realizando una atribución errónea: pensar que el cambio educativo obedece a una única causa o fuente de estímulo. Ciertamente, desde un punto de vista fenomenológico, las causas y efectos de un cambio son imposibles de aislar. Pensar que las innovaciones y cambios se pro-

ducirán estrictamente a causa del posgrado (una única fuente de cambio) es, más bien, una fantasía propia de visiones simplificadoras y descontextualizantes.

De este modo, el análisis de toda innovación educativa no debe ser visto como un mero tecnicismo descriptivo de resultados alcanzados, sino como la *transferencia* misma que un docente hace de toda situación de aprendizaje vivida. Manejar el término *transferencia* nos invita a ir más allá de las causas y efectos, es decir, nos invita a aproximarnos al mundo de los significados y sentidos y a considerar la complejidad misma del aprendizaje desde la realidad compleja de cada sujeto. En síntesis, el análisis de la transferencia facilita una revisión introspectiva de los propios aprendizajes y, por tanto, una autoevaluación, en la que se reconozca el sentido y significado que, para los docentes noveles, tuvo participar en un programa de formación que les permitiera comprender la docencia desde su propia realidad.

Todos estos argumentos justifican que, en esta investigación, pretendiéramos “comprender” los “efectos” del curso de posgrado tal como los habían percibido sus protagonistas. Por ello, el estudio se dirigió a conocer y comprender los siguientes aspectos:

- Los cambios cualitativos y/o cuantitativos que se estaban produciendo después de la formación recibida en el curso (conocimientos, habilidades, etc.).
- Las modificaciones (si se habían producido y en qué sentido) en la comprensión que los docentes noveles tenían de su propia práctica.
- Las modificaciones y/o transformaciones de la práctica y su relación con esos cambios de visión y concepción.
- Las innovaciones y transformaciones metodológicas y los resultados obtenidos.

Metodología y trabajo de campo

Dado que el objeto de investigación eran los cambios, transformaciones y mejoras en las concepciones y en la práctica docente del profesorado novel, era necesario acceder a la comprensión que tenían los docentes de lo que había sido para ellos su proceso de formación. Para ello, optamos por un enfoque metodológico cualitativo-fenomenológico y por el estudio de casos como método más apropiado para esta investigación. Enmarcado en el enfoque idiográfico, el estudio de casos es un método adecuado para estudiar una situación o caso en profundidad y en un período relativamente corto. En definitiva, el estudio de casos no deja de ser una descripción exhaustiva, intensa y holística de una entidad singular, de un fenómeno o unidad social.

Como estrategia de recogida de información, optamos por la realización de grupos de discusión. Durante enero de 2007, se realizaron dos grupos de discusión, desarrollados en dos sesiones de tres horas, con los 12 profesores noveles asistentes al curso de posgrado.

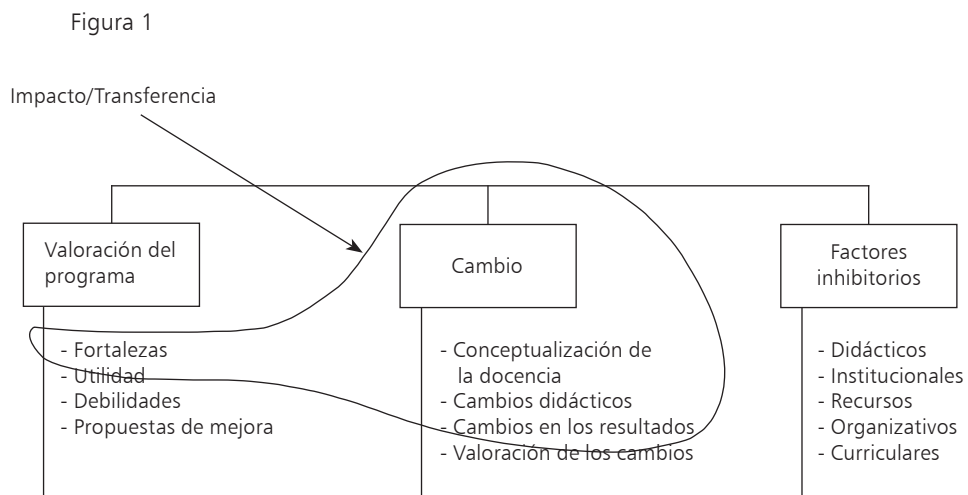
El método seguido para llevar a cabo el análisis de datos fue el de las *comparaciones constantes* propuesto por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (1967). Éste es un método generativo, constructivo e inductivo que combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos.

El sistema de notación que hemos utilizado en este informe para identificar los fragmentos de las transcripciones, queda reflejado en el siguiente ejemplo:

P3: donde "P" significa profesor/a, y "3" número de orden asignado para garantizar el anonimato.

Resultados de la investigación

En el siguiente esquema, pueden observarse los tres dominios cualitativos (y las metacategorías que los componen), que recogen las percepciones y opiniones del profesorado respecto al programa en sí, a la contribución del curso a la mejora de su práctica docente y a las dificultades encontradas durante el desarrollo de las innovaciones.



Nótese que estos tres dominios no son teórica ni empíricamente independientes entre sí. En primer lugar, porque, tal como se refleja en el esquema anterior, la *transferencia* y el *impacto* quedan sustantivados en la *utilidad* percibida (dominio valoración del programa) por el profesorado y en los *cambios* e innovaciones realizados.

En efecto, durante el análisis de datos se ha considerado que la *utilidad* del programa tenía entidad suficiente para ser considerada una metacategoría perteneciente al dominio *valoración del programa*, aunque al mismo tiempo debe ser entendida como una parte de las fortalezas o efec-

tos positivos del programa. Esa utilidad percibida por los profesores está íntimamente relacionada con los *cambios* introducidos en su práctica docente. Por ejemplo, obtener una “fundamentación teórica de la docencia” o percibir “mejoras en la comprensión de la enseñanza” (categorías pertenecientes a *utilidad*) puede conllevar “cambios en las estrategias didácticas y de evaluación” (categorías pertenecientes al dominio *cambios*).

En este sentido, los cambios e innovaciones docentes que ha realizado el profesorado novel son, en parte, una expresión de la “aplicabilidad” de los aprendizajes realizados en el curso, entendida ésta como el grado en que los profesores transfieren los conocimientos y las habilidades adquiridos en las acciones formativas a su práctica docente o lugar de trabajo, lo cual, es una mezcla compleja de factores personales, institucionales, organizativos, tecnológicos e ideológicos que pueden favorecer o dificultar la transferencia. El conocimiento de estos factores es una información de primera magnitud para poder introducir mecanismos de corrección que favorezcan la eficacia y eficiencia de la formación inicial del docente novel. Por tanto, toda valoración de los efectos de un programa de mejora de la docencia deberá tener en cuenta todas esas situaciones contextuales que dificultan y/o inhiben el cambio. Todos estos aspectos quedan recogidos en las siguientes páginas.

Fortalezas y utilidad de la formación

En este apartado se presentan las evidencias que, según el profesorado novel, ilustran las influencias que el curso de posgrado ha tenido en su práctica docente y los cambios, innovaciones y transformaciones que han desarrollado a partir del mismo. Dicho en otros términos, explicaremos dónde, cómo y de qué manera se ha sustantivado, según el profesorado participante, la contribución del curso a la mejora de su práctica.

El profesorado novel valora la participación en el curso de posgrado como una experiencia eminentemente positiva. Incluso, no pocos pensaban que el curso debería ser un requisito para el acceso a la docencia universitaria:

P9: “Me han preguntado en el departamento qué tal el curso y les he dicho que muy bien. Ahora, lo volvería a hacer y aprovecharía otras cosas diferentes. Se podría hacer que cualquier profesor que quiera ser titular de universidad, tenga que entrar automáticamente en el curso”.

Esta percepción del profesorado, inicialmente genérica y poco articulada, se especifica y sustantiva en aspectos como la fundamentación teórica de la docencia, la mejora de la práctica, el apoyo en la aplicación de innovaciones o la mejora de la comprensión de la docencia.

En primer lugar, el profesorado novel afirma que el curso le ha ayudado a clarificar conceptualmente su trabajo docente, o sea, a “poner palabras” a lo que antes era una percepción intuitiva o inespecífica. Esta clarificación conceptual, una vez organizada y articulada, se ha constituido en el fundamento para sustentar la práctica docente. Pero es importante destacar que esa utilidad no se ha circunscrito únicamente en el ámbito conceptual, sino que ha tenido claras repercusiones en el trabajo de aula. En la siguiente tabla, queda ilustrada la relación entre la fundamentación teórica y los cambios didácticos llevados a cabo por una de las profesoras asistentes al curso:

Tabla 1
Fundamentación teórica y cambios didácticos

Valoración del programa/Utilidad/Fundamentación teórica de la docencia	Cambios didácticos/estrategias didácticas
P2. "Un efecto directo (del curso), porque lo hicimos en una de las sesiones, en que nos hicisteis ver cómo se relacionaban las asignaturas que impartíamos con el resto de asignaturas la carrera. Después, he intentado ponerlo en práctica".	P2. "Economía de la empresa es una asignatura de primer curso, que da pie a que los alumnos cojan diferentes optativas en segundo ciclo (...) y algo que no hacía y que ahora sí hago es que el primer día de clase les muestro los diferentes temas y cómo éstos se relacionan con las diferentes optativas y con los diferentes puestos de trabajo del mañana".

Ese aumento de profundidad en la manera de entender el trabajo docente se ha sustantivado también en un cambio de mirada hacia el alumnado. Cambio que ayuda al profesorado a desarrollar una concepción de los estudiantes universitarios más elaborada, respetuosa con su diversidad y, por tanto, potencialmente más didáctica. Pero ese cambio de mirada no es, de nuevo, una simple transformación en la comprensión conceptual, sino que transforma las relaciones didácticas que se dan en el aula. Unas relaciones que son ahora más profundas, más significativas, es decir, más "pedagógicas", porque se fundan en una forma más adecuada de captar el significado que tiene el aprendizaje en la universidad para sus protagonistas, los estudiantes:

P4. "Ahora, no me importa que no sepan cómo se hace un contrato, quizás, lo explico y ya está (...) En ese aspecto, sí que me ha cambiado un poco, en no ser tan exigente con ellos y ser un poco más exigente conmigo misma (...) Repartir un poco la responsabilidad, que no sea responsabilidad de ellos, sino que sea una responsabilidad de los dos, por mi lado de ayudarlos a que la aprendan y por parte de ellos de aprender, ¿no?"

El relato de esta última profesora ilustra un hecho que, dada su obiedad, suele omitirse en la enseñanza universitaria: la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal ni causal. En efecto, la tarea de la enseñanza universitaria no es provocar el aprendizaje (aunque ésta sea su finalidad), sino permitir al estudiante aprender, un proceso que es consecuencia directa de su actividad de estudiar y no exclusivamente de la enseñanza. De este modo, esta profesora empieza a vislumbrar su trabajo docente como aquella actividad que establece una serie de condiciones posibilitadoras (del aprendizaje) más que causales, por lo cual los resultados son, más bien, impredecibles. En efecto, la enseñanza lo que hace es facilitar y promover las actividades que llevarán al estudiante a aprender, de modo que aunque la enseñanza dé lugar al aprendizaje, éste, cuando se produce, no debe entenderse como el resultado causal de aquélla, sino además como un resultado de una acción autónoma del alumnado que, insistimos, sólo se dará si el profesor genera ciertas condiciones que la posibiliten.

Los cambios introducidos en la práctica de la enseñanza

En este apartado, se presenta el relato de los cambios desarrollados en la práctica docente del profesorado novel, a partir de la experiencia desarrollada en el curso de posgrado. Los cambios en la práctica docente del profesorado se han operado, mayoritariamente en *su conceptualización de*

la enseñanza y en sus estrategias docentes y de evaluación y en los resultados de aprendizaje. En lo que sigue, se detallan todos estos aspectos.

Los cambios ocurridos en la forma de conceptualizar y entender la docencia universitaria, se manifiestan, por ejemplo, respecto a la *finalidad de la misma*:

P1. "He cambiado la forma de redactar las prácticas, ya no las hago tanto destinadas a vamos a descubrir dónde está el error o dónde está la norma que tengo que aplicar. Cuanto vamos a ver qué ideas te sugiere ese supuesto".

Esta profesora se refiere implícitamente a una de las cuestiones que más interés y controversia está suscitando en los últimos años en la enseñanza universitaria: la pregunta acerca del tipo de conocimiento que se requiere para un ejercicio profesional competente y virtuoso (en este caso, el ejercicio de la abogacía). Hasta hace bien poco, la respuesta dominante a esa cuestión se efectuaba en términos técnicos: se entendía el conocimiento profesional como un conjunto de hechos, reglas y procedimientos que se aplicaban de forma no conflictiva a la resolución de problemas. Consecuentemente, la formación consistía en ofrecer una serie de conocimientos teóricos para, después, aprender a aplicarlos a situaciones previamente conocidas. Sin embargo, esta profesora –constatando la ya amplia evidencia de que hay aspectos centrales en la práctica profesional (de la abogacía en este caso) que no pueden ser resueltos por la mera aplicación de reglas técnicas– modifica sustancialmente las pretensiones de su enseñanza:

P1. "Te das cuenta de que con la enseñanza no sólo les quieres impartir una determinada asignatura o unos conocimientos técnicos, sino, también, una forma de actuar".

Esta profesora entiende ahora que la formación técnica, aun siendo necesaria, asigna a la práctica profesional una certidumbre de la que realmente carece. Se trata entonces de ayudar al estudiante a resolver situaciones ambiguas y poco claras, tal cual se presentan en el ejercicio profesional y que requieren un conocimiento que va más allá de la mera capacidad de aplicación de reglas generales a situaciones particulares. Esto es, "pensar como un jurista", en los ilustrativos términos de esta profesora. Pero formar al alumno para que "piense como un jurista" significa aquí que el problema que debe ser resuelto no se presenta como dado y claramente definido (situación muy frecuente en la práctica profesional). Se trata de poner al alumno en situaciones en las cuales la aplicación del co-

nocimiento resulte problemática. En estas situaciones, se accede a la solución "pensando como un jurista", es decir, siguiendo el modo que tienen los profesionales competentes para resolver esos problemas. Es ésta una formación centrada en la práctica profesional y en el desarrollo de competencias procesales y reflexivas más que en la mera acumulación de conocimiento lógico-proposicional. Aquí el énfasis se pone en el "aprender haciendo", pues los estudiantes, mediante una simulación de situaciones reales, aprenden a hacer aquello en lo que desean convertirse, en expertos:

P1. "No sólo estamos formando a licenciados en derecho, estamos formando a juristas. Queremos que piensen como un jurista, que se enfrenten a un determinado problema y digan bueno y aquí por dónde tiro, qué estrategia tengo que llevar a cabo (...) Ya no es tanto la obsesión que tú tienes de que los alumnos acierten con lo que tú estás pensando, sino que sean ellos los que puedan elaborar sus propios argumentos y que te los defiendan".

Otro de los cambios operados en la manera de entender la enseñanza se relaciona con la reconceptualización del papel del profesor universitario y con sus relaciones con el alumnado. De este modo, se observa en los profesores asistentes al curso, el tránsito de una concepción del docente como transmisor de conocimientos a una visión centrada en la facilitación y personalización del aprendizaje, es decir, a una concepción de docente que fomenta el aprendizaje significativo y comprensivo antes que el memorístico:

P3. "Es romper el rol del profesor al que no se puede preguntar nada, para pasar a animarlos (...) Una enseñanza más personalizada, más reflexiva, aunque sean más de cien alumnos en el aula".

Estas transformaciones en la conceptualización de la finalidad de la enseñanza y en la comprensión del papel del profesorado han tenido su correlato en el aula, sobre todo, en los cambios que los profesores han introducido en las estrategias de enseñanza y aprendizaje:

P8. "He cambiado mi forma de dar clases. Explicando un renting, les he explicado el renting de un Golf (modelo de automóvil), porque ellos me dijeron que el coche de su vida sería un Golf, y les he puesto el ejemplo de renting de un coche Golf por la "Caja de Ahorros", con papel de la "Caja de Ahorros" en transparencia".

Pero los cambios han trascendido las actividades de enseñanza y se han realizado también en la concepción del sentido de la evaluación. Ahora, se

manifiesta en un aumento de la importancia de la evaluación formativa y en un cambio en las estrategias utilizadas para evaluar. A la hora de valorar en su justa medida este cambio, debemos tener en cuenta que el profesorado novel participe del posgrado forma parte de facultades con una fuerte tradición en evaluación sumativa; es decir, los aprendizajes realizados por el alumnado se evalúan, fundamentalmente, en un examen final. Por tanto, el hecho de introducir cambios en la evaluación ha supuesto una profunda innovación y una verdadera ruptura con los sistemas tradicionales de evaluación a los que tan acostumbrados están los profesores y alumnos de estas facultades.

Sin embargo, esa mejora cualitativa parece que no se refleja en los resultados cuantitativos de la evaluación sumativa o final. Pero, como muestran los siguientes fragmentos, aunque el profesorado observa que, con el nuevo sistema de trabajo, los resultados finales son semejantes, aceptan que, paradójicamente, hay una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Mejora debida, según ellos, a que la calificación ya no es únicamente la puntuación obtenida en el examen final, sino que a ésta se añade la obtenida en la evaluación continua:

P5. *"Lo que vengo a decir es que hacer un poco de este tipo de actividades y estrategias no ha afectado a los resultados de los exámenes (...) Pero en la evaluación continua sí que ha habido una mejora del aprendizaje, lo que no sé es por qué no lo demuestran".*

P3. *"Que el número de aprobados haya sido mayor no significa que los exámenes hayan estado mejor. Ha significado que han hecho una evaluación continua y han obtenido una serie de puntos que les ha ayudado a mejorar la nota del examen".*

¿Cómo podríamos explicar esta aparente contradicción? Según el profesorado, los resultados que obtienen los alumnos con la introducción de las innovaciones son los mismos en términos de notas, pero probablemente no lo sean en términos de aprendizajes. Quizás el problema puede hallarse en la prueba final. Si como se deriva de la opinión de los profesores es plausible inferir que se han producido mejoras en el aprendizaje, cabe preguntarse si la prueba final es sensible a esos cambios y puede medir esa mejora. Parece también que algunos de estos profesores dan una importancia desmedida a la nota del examen, porque creen que allí se refleja sin lugar a dudas el grado de logro de aprendizaje y porque la sobrevaloran como indicador de aprendizaje por encima de la información que obtienen de la evaluación formativa. Y aquí puede

residir, quizás, otro de los factores que explican esta aparente paradoja: *una posible confusión entre evaluación formativa y calificación.*

Por otro lado, estos cambios en la conceptualización de la docencia que se han sustantivado en innovaciones didácticas y evaluativas sólo adquieren pleno sentido en relación con el otro protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumnado y con la finalidad última de ese proceso, o sea, el aprendizaje del alumno. Las relaciones entre profesorado y alumnado, que antes podían ser caracterizadas como distantes y jerárquicas, parece que ahora son menos estereotipadas, más personalizadas y próximas. El clima del aula, generado por el docente, se convierte para los profesores noveles en un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado.

P4. *"Yo creo que hay más interacción entre yo que estoy en la tarima y ellos que están abajo. Pues, ahora, yo suelo bajar mucho abajo. En mis movimientos de clase, yo también lo he notado. Eso de estar explicando y bajar donde están ellos y un poco pues acercarse a ellos, incluso a veces tocarlos".*

Sin embargo, relaciones más próximas y cordiales abren la puerta a una situación que el profesorado novel, en ocasiones, percibe como problemática.

P1. *"Entonces claro, la relación con los alumnos es totalmente diferente, o sea, hay una cordialidad entre nosotros que, a veces, es un tanto peligrosa en el sentido de que te pueden venir con problemas personales".*

Tal como esta profesora relata, cuando el alumno se muestra como sujeto más allá de los estereotipos al uso, suelen generarse situaciones dilemáticas y problemáticas que desbordan al docente y que pueden acabar frustrándolo. Pero la enseñanza universitaria tiene lugar en espacios comunicativos en los que las interpretaciones son múltiples y a menudo conflictivas, en los que hay diferentes percepciones de situaciones semejantes, propiciadas por distintas expectativas de valor. Todo ello hace que esas mismas situaciones sean también percibidas de manera ambivalente por el profesorado. Por un lado, el profesorado no se siente preparado para afrontarlas, al tiempo que suponen un enriquecimiento en su relación con el alumnado.

P1. *"En estos casos, no sabes cómo actuar. Tienes una persona con un determinado problema y no sabes ni a dónde orientarle, porque ves que excede de lo que es tu responsabilidad como profesor. Pero la relación profesor-alumno también se enriquece de esta manera".*

Nos situamos aquí ante el dilema de optar por una relación más fría y distante centrada en los contenidos y que cosifica al alumnado, pero que no compromete para nada al docente (aunque también lo cosifica) o bien decantarse por una interacción didáctica que fomente la dimensión afectiva del proceso enseñanza-aprendizaje. Ciertamente, el aula universitaria es “el lugar” en el que se realizan las actividades de aprendizaje; pero también es buena parte de “lo que se aprende”, porque es un espacio físico, pero también social, en el que las relaciones entre las personas se desarrollan de acuerdo con patrones que implícita o explícitamente hacen referencia a valores. En definitiva, las experiencias que se desarrollen en el aula no pueden pensarse solamente como “un” medio para alcanzar determinadas metas, sino como “el” medio en el que se viven experiencias en sí mismas deseables.

Factores inhibidores al cambio y la innovación

Todos los cambios que hasta aquí se han ilustrado no se han producido, obviamente, en un vacío social o institucional. Las innovaciones docentes que el profesorado ha emprendido a partir del programa, se han visto inhibidas por factores didácticos, institucionales y organizativos.

El primer factor que dificulta o impide la innovación docente es la falta de seguridad en la práctica docente. La sensación de inseguridad que experimenta el docente novel se debe, sobre todo, a una falta de experiencia y de conocimiento pedagógico. Y una de las manifestaciones de esa inseguridad es el miedo a posibles preguntas e intervenciones espontáneas por parte del alumnado:

P8. “Cuando tienes tanta inseguridad, te alejas ¿no? Porque no conoces y no te metes allí. Si no sabes esto, ¿cómo vas a reaccionar si te preguntan alguna cosa?”.

Sin embargo, es importante remarcar que ese proceder titubeante pleno de perplejidades es un rasgo propio de los principiantes y que debe ser interpretado no como una anomalía para ser rápidamente resuelta, sino como una reacción natural y coherente que debe ser objeto de consideración y reflexión en el proceso de desarrollo profesional del docente universitario.

Otro de los factores que obstaculizan la innovación docente, según los profesores noveles, es el déficit de recursos materiales disponibles en la universidad. En primer lugar, espacios inadecuados que imposibilitan la realización de actividades y prácticas innovadoras en el aula. Y en segundo lugar, la inexistencia de espacios que favorezcan el trabajo en grupo del alumnado.

La ausencia de aulas destinadas a tal fin es un inconveniente para proponer la realización de actividades de aprendizaje que exijan la colaboración y el trabajo conjunto de los alumnos. Pero, sin duda, uno de los factores que más han dificultado la puesta en práctica de las innovaciones docentes surgidas en el seno del curso, ha sido el elevado número de alumnos que los profesores tienen por asignatura. Esta dificultad no sólo se ha experimentado a la hora de implantar estrategias didácticas que fomenten el trabajo autónomo del alumnado en el aula. También fuera de ella, la puesta en marcha de las innovaciones ha requerido un considerable aumento de tiempo.

Como contrapartida, el profesorado participante en el curso cree que su elevada dedicación a la docencia y el exceso de tiempo que invierte en la innovación docente no son reconocidos suficientemente por el departamento al que pertenece. Falta de reconocimiento que se manifiesta específicamente en el escaso interés que suscitan las innovaciones didácticas que los docentes noveles han introducido:

P4. “El departamento vivía al margen de esta experiencia. El departamento es así. Pero hay un eslabón perdido entre esta experiencia y los departamentos. Hay algo que falta”.

Bajo interés que no es una consecuencia de las opiniones que pueda suscitar la valoración de la innovación que llevan a cabo los docentes noveles, sino que está más relacionado con la tradicional cultura académica universitaria individualista, de aislamiento y con límites muy bien definidos entre grupos docentes:

P2. “Me he acogido a la cultura departamental de que nadie se mete con nadie”.

Ese desinterés es también una muestra específica de la todavía baja consideración que recibe la docencia en el currículo y en el desarrollo profesional del profesorado universitario:

P8. “Es un departamento en el que hay muchísima gente joven. Además, ahora están valorando mucho la investigación, entonces, claro, la docencia da igual; no me van a dar más puntos por docencia”.

Las diversas formas que, como hemos visto, adopta la cultura profesional dominante en la universidad, no sólo pueden constituir rémoras puntuales a la innovación, sino que constituyen el principal freno endógeno para la adopción de una nueva cultura institucional que tome la colaboración como su eje estructurante. En efecto, la fuerza del ambiente, las rutinas diarias, la inercia de los comportamientos, la presión de las ex-

pectativas sociales y las relaciones de poder-dominación entre las diversas jerarquías docentes hacen que las expectativas y funciones de los docentes noveles se acomoden sin debate previo ni deliberación reflexiva a los ritmos y rutinas habituales de las prácticas tradicionales docentes en la universidad:

P8. "Es un dilema que tengo yo: qué hago que memoricen o que no memoricen, que se anden con apuntes o sin apuntes (...) Pensar en mi departamento sin apuntes es imposible. (...) Es que no hay nadie que lo haga, yo soy el último mono del departamento (...) Si digo: valoremos la posibilidad, pondrían el grito en el cielo".

Resulta ya una obviedad señalar que las necesidades de mejora en la docencia y la formación pedagógica del profesorado novel tendrán poco impacto, si las culturas departamentales (o donde se organice la cultura académica) no las promueven. Fomentar una cultura de la colaboración que permita y promueva la innovación docente requiere ciertas condiciones estructurales y organizativas, aunque éstas no son suficientes. Para su establecimiento hace falta, además, un largo proceso en el que los compromisos personales y grupales interactúen con las condiciones organizativas y den lugar a la autorrenovación de las prácticas curriculares y a la institucionalización de la colaboración.

Conclusiones

Los cambios introducidos en la práctica docente por el profesorado novel tras su participación en el posgrado, ofrecen evidencias de la transferibilidad de los contenidos del curso a la realidad de los participantes. El docente novel valora el curso como una experiencia positiva, que debería ser requisito para aquellos que quieran iniciarse en la docencia universitaria. Afirman, incluso, que el curso debería extenderse también al profesorado experimentado de sus facultades. Esta matización sugiere que el docente novel percibe, en su realidad institucional, un déficit en la formación pedagógica inicial del profesorado universitario, y unas prácticas de enseñanza rutinarias que frenan la innovación docente y que dificultan la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Parece que el docente novel, tras participar en el posgrado, ha adoptado una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su facultad. Por tanto, el curso de inducción ha ofrecido al docente argumentos suficientes para teorizar sobre su propia práctica, para comprenderla con mayor profundidad y conseguir una clarificación conceptual de la docencia universitaria.

Lograr una comprensión más elaborada de la docencia universitaria ha sido el origen de los procesos de cambio que el docente ha llevado a cabo en el aula. Al hablar de cambios en la conceptualización de la docencia, nos referimos a cambios en la concepción del *papel del profesor, finalidad de la enseñanza, rol del alumno, comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y relación profesor-alumno*.

Es importante señalar la relación entre estos elementos y cómo los cambios en uno de ellos influyen en todos los demás. Tras participar en el posgrado, los profesores noveles entienden que aquello que un individuo puede llegar a aprender depende del tipo y grado de ayuda que recibe. Por ello, perciben al docente universitario como un mediador del aprendizaje y no sólo como un transmisor de contenidos. Entienden ahora que la enseñanza debe pasar de la explicación y la reproducción de conocimientos a la investigación y la construcción de aprendizajes significativos. Por tanto, su función en el aula ya no se reduce a la transmisión de contenidos académicos, sino que tiene que ver con la creación de contextos ricos en oportunidades de aprendizaje.

Uno de los cambios más importantes experimentados por el docente novel en su manera de entender la docencia universitaria es el que se refiere a la comprensión del alumnado universitario. El docente novel ha empezado a comprender y, por tanto, a aceptar la heterogeneidad existente en el alumnado. Este cambio de mirada implica también cambios en la práctica docente, sobre todo en los procesos de comunicación y relación que el docente novel desarrolla en el aula. Tras su participación en el curso de inducción, el docente novel ofrece una enseñanza más personalizada, e intenta, en su práctica, no olvidar la dimensión más afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha visto, estos cambios en la conceptualización de la docencia universitaria han tenido su efecto en la práctica del aula, fundamentalmente en la aplicación de estrategias didácticas innovadoras y en cambios en la evaluación de los aprendizajes realizados por el alumnado. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que el docente novel ha puesto en marcha como consecuencia de su participación en el posgrado, se caracterizan –de manera general– por ser estrategias orientadas hacia el aprendizaje más que hacia la enseñanza, estrategias que enfatizan el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje por encima del papel del profesor.

Todas las afirmaciones precedentes no hacen más que corroborar que actualmente adquiere importancia una formación que parta de las convicciones y concepciones que orientan las decisiones que los docentes toman en la acción. Por ello, la propia experiencia docente, las visiones, creencias y conocimientos que el profesor ha elaborado por su participación en la en-

señanza se convierten en contenidos fundamentales para trabajar en las actividades de formación inicial. Se trata de revisar, junto al profesorado, las razones y motivos que orientan sus actuaciones en el aula, intentando, de este modo, hacer explícito el conocimiento implícito en aras de intensificarlo, transformarlo o reconstruirlo en el caso de que conduzca a prácticas de enseñanza disfuncionales.

Por último, la elevada variabilidad de las dificultades que encuentran los profesores noveles para introducir cambios y mejoras en su práctica, no se debe tanto a sus características personales y su perfil profesional como al contexto académico, institucional y cultural en el que se sitúa la innovación. Por todo ello, es importante buscar la institucionalización de la formación pedagógica del profesorado novel en el contexto de su universidad. Y es también necesario buscar el apoyo y compromiso del departamento con las acciones formativas destinadas al profesorado novel y dirigidas a aumentar la calidad de la docencia universitaria.

Para finalizar, se enumeran algunas cuestiones que, tras cerrar la investigación, se presentan como elementos interesantes para tener en cuenta en futuras investigaciones centradas en estudiar las repercusiones de la formación pedagógica en el profesorado novel universitario. De este modo, sería pertinente:

- Realizar un estudio que permita clarificar la dispersión conceptual y teórica existente en el ámbito de estudio de “pensamientos del profesor”.
- Explorar y analizar el impacto real de la formación en la práctica y en la construcción del conocimiento para la enseñanza, atendiendo a información procedente de diversas fuentes y estrategias de recogida de información. Se sugiere recoger la opinión de otros agentes clave en el desarrollo profesional del profesorado novel, como directores de departamento, coordinadores docentes y otros responsables de la formación. De igual modo, sería pertinente utilizar alguna estrategia de recogida de datos que permitiera contrastar lo enunciado en el plano retórico por los profesores con las actuaciones y efectos observables en la práctica.
- Ahondar en la dimensión de la construcción social del conocimiento, incorporando variables que vayan más allá de la experiencia del profesor en el aula y que acojan otras dimensiones de carácter cultural y social, igualmente relevantes en la comprensión y en el ejercicio de la profesión docente.

Sobre los autores

Beatriz Jarauta-Borrasca es doctora en pedagogía por la Universidad de Barcelona, España, se desempeña como docente del Departamento de Didáctica i

Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Pertenece a la línea de investigación de FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica), grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya (2005SGR00713).

José Luis Medina-Moya es doctor en filosofía y ciencias de la educación de Barcelona, España; se desempeña como docente del Departamento de Didáctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Pertenece a la línea de investigación de FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica), grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya (2005SGR00713).

Referencias

- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la universidad del XXI*. Documento presentado en la Conferencia por la investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Bucarest, Rumania.
- Clandinin, D. J. (1985). *Classroom practices: Teacher images in action*. Philadelphia: Falmer Press.
- Clark, C. & Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Madrid: Paidós y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5, 385-398.
- Contreras, L. C. (1999). *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva. España.
- Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191-214.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Ferrater-Mora, J. (1998). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.
- Flores, P. & Godino, J. D. (1994). Aproximación a las concepciones de los estudiantes para profesor de matemáticas mediante el comentario de un texto. *Revista de Investigación Educativa de la Universidad de Granada*, 8, 57-61.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-24.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 3 (3), 285-298.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching scholarship'. *Studies in Higher Education (SRHE)*, 28 (2), 213-228.
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Norton, L., Richardson, J. T., Hartley, J., Newstead, S. E. & Mayes, J. (2005) Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Peltier, M. L. (1999). Representaciones de los profesores de la escuela primaria sobre las matemáticas y su enseñanza. *Revista Educación Matemática*, 11 (3), 5-24.
- Palomero-Pescador, J. E. (coord.). (2003). Enseñar y aprender en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2). Monográfico.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. España.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673-680.
- Sola-Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En J. F. Angulo-Rasco, J. Barquín-Ruiz & A.I. Pérez-Gómez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 307-321). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.