

Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos

The good teaching practice of university professors: case study

Amparo Fernández March

Universitat Politècnica de Valencia/ Universitat de Valencia

José M^a Maiques March

Ana Ábalos Galcerá

Universitat Politècnica de Valencia
España

Resumen

En este trabajo se muestra un modelo de conocimiento construido sobre buenas prácticas docentes de dos profesores universitarios de áreas de conocimiento relacionadas con la Ingeniería y, seleccionados como “docentes excelentes” por sus estudiantes y por su contribución a la innovación en la Universidad. El modelo fue realizado en el marco de una investigación que se ha llevado a cabo por 6 universidades españolas. El trabajo identifica, analiza, explicita y representa el conocimiento de expertos, en este caso de profesores universitarios definidos como “buenos docentes” con la ayuda del programa informático CMap Tools. El pensamiento pedagógico y la práctica docente de estos profesores caracterizados por su buena práctica, constituye un excelente ejemplo que puede orientar tanto al profesor novel como a profesores experimentados que quieran mejorar la calidad de la docencia que imparten.

Palabras clave: Buenas prácticas docentes, mapas conceptuales, conocimiento experto, modelo de conocimiento, CMap Tools software, profesor universitario.

Abstract

This paper presents a knowledge model of the good teaching practice of a university lecturer in “Social Organization and Human Development” a subject taught in the first semester in Sociology: The model was developed as a part of a research project conducted by 6 Spanish universities. The paper identifies, analyzes, explicates and, with the aid of the CMap Tools software package, maps the pedagogical thinking and teaching practice of a university lecturer with a reputation for good teaching practice. The

knowledge model for the good practice of this lecturer, which is readily accessible via the Internet, provides an excellent example for the guidance of both novice and experienced lecturers who wish to improve the quality of their teaching.

Key words: Good teaching practice, concept maps, expert knowledge, knowledge model, CMap Tools software, University lecturer, Social Organization and Human Development, Sociology.

Introducción

El artículo se enmarca en el contexto de una investigación más amplia, desarrollada en 6 universidades españolas sobre “Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de “buenas prácticas docentes”: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo” correspondiente al Plan nacional de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica 2004-2007.

Este Proyecto de Investigación se ha centrado en dos aspectos fundamentales:

- ¿Qué piensan los docentes universitarios que desarrollan “buenas prácticas” sobre la enseñanza?; ¿sobre qué ideas, creencias, percepciones fundamentan su “buen hacer docente”?; ¿cómo reconstruyen lo que han ido aprendiendo a través de su experiencia profesional?;
- ¿En qué forma y bajo qué modalidades de representación podrían expresarse toda su experiencia y conocimientos de forma tal que pudiera servir como ejemplificación y marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria dentro del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que afrontan en la actualidad las universidades españolas?

La investigación incluye el establecimiento de ciertos criterios de identificación de lo que son “buenas prácticas” en la enseñanza universitaria. En función de dichos criterios se seleccionaron una muestra de profesores de distintas áreas y especialidades. A través de entrevistas de “elicitación del conocimiento” se recogieron sus ideas y percepciones sobre la enseñanza y sobre sus propias prácticas. Esa información se representó con posterioridad en mapas conceptuales. También incluye la realización de grabaciones con el fin de documentar secuencias significativas de las prácticas docentes de dichos profesores/as. En una entrevista posterior se recoge el significado personal que cada docente atribuye a las prácticas grabadas.

El proyecto incluye la representación de las ideas básicas del profesorado participante en un mapa conceptual informatizado (en la línea de las modernas técnicas de ingeniería del conocimiento) lo que permite tener su visión de conjunto y el establecimiento de la relación existente entre elementos de las creencias y las prácticas. Utilizamos, con este propósito el CmapTools (Cañas et al, 2004).

Una de las Universidades participantes ha sido la Universidad Politécnica de Valencia y, en este artículo se presentan dos casos de dicha universidad seleccionados con los criterios generales aplicados en la investigación y con el objetivo de mostrar a

través de sus narraciones modelos de “buenas prácticas” docentes que puedan servir de ejemplificación para la mejora de la calidad de la docencia en la Educación Superior.

Las concepciones docentes del profesorado

La mejora de la docencia universitaria está vinculada a un mejor conocimiento de lo que hacen y lo que piensan los docentes excelentes. Su experiencia, la forma en que fundamentan y desarrollan su conocimiento, puede servir como marco de referencia de “buenas prácticas”. Cualquier iniciativa de formación y/o mejora de la docencia ha de basarse en dichas concepciones porque en ellas se integran los elementos generales de los conocimientos y creencias de la enseñanza y también los componentes más biográficos (sexo, experiencia, motivación personal) y situacionales, incluidos los que se refieren al contenido de las materia que se imparte y al contexto institucional en que desarrolla su tarea.

La estructura poliédrica de las creencias de los docentes universitarios ha sido bien documentada por Singer (1996), Kember (2001) y Samuelowicz y Bain (2001). Según los resultados de estos estudios las concepciones docentes de los profesores se pueden agrupar en cinco niveles, que mantienen un cierto orden y una jerarquía. Concepciones de bajo nivel y concepciones de más alto nivel o lo que es lo mismo centrado en el profesor o centrado en el alumno: 1. La enseñanza como soporte del aprendizaje del alumno. 2. La enseñanza como una actividad que tiene por objeto el cambio en las concepciones y modo de comprender el mundo que tienen los alumnos. 3. La enseñanza como facilitación de la comprensión. 4. La enseñanza como transmisión de conocimientos y actitudes en el contexto de una disciplina académica. 5. La enseñanza como impartición o transmisión de información. Estas cinco concepciones se enriquecen con las cinco dimensiones siguientes: 1. Contenidos, controlados por el profesor o por el alumno. 2. Direccionalidad del enseñar: unidireccional o bidireccional. 3. Toma en consideración de la existencia en el alumno de concepciones previas o no. 4. Limitación del contenido a la asignatura o se dirige a la interpretación de la realidad. 5. Resultados de aprendizaje esperados: conocer más (cuantitativos) o conocer diferentemente (cualitativos). Con estas concepciones y dimensiones los autores pretenden enriquecer la simplificación clásica en la literatura al dividir las concepciones en centradas en el profesor y centradas en el alumno. Las diez dimensiones que usan para especificar las concepciones son: 1. Rol de profesor y alumno. 2. Comunicación unidireccional vs. Interacción. 3. Tipos de comprensión. 4. Relación entre teoría y práctica. 5. Teorías de aprendizaje/ resultados de aprendizaje esperados. 6. Comprensión actual vs. Concepciones previas de los estudiantes. 7. Posesión del conocimiento. 8. Contenido de la disciplina vs. Cambio de las concepciones, destrezas y actitudes. 9. Conocimiento de la disciplina vs conocimiento de la realidad. 10. Control del contenido por el profesor vs. por el alumno.

Algunas ideas-síntesis entresacadas en estos estudios los resumimos a continuación:

- Los profesores pueden tener distintas concepciones del enseñar según los niveles donde enseñen porque las concepciones son dependientes del contexto, académico e institucional.
- Los profesores pueden tener dos concepciones, la ideal y la en práctica. Por ejemplo en la definición de los fines de la enseñanza dan respuestas ideales mientras que si analizas lo que hacen su concepción es de más bajo nivel. No siempre hay coherencia entre teoría profesada y teoría en uso.
- Los profesores pueden tener más de una concepción.
- Las concepciones se ordenan en un continuo con avances, retrocesos e indecisiones. Las concepciones sobre el enseñar influyen en los enfoques y prácticas docentes. (Con algunas excepciones, como señala Kember, 1997 y Murray y MacDonald, 1997).
- Las concepciones tienen efectos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Las concepciones tienen implicaciones en el control y garantía de la calidad docente.
- Es posible el cambio guiado de las concepciones en cursos de formación y desarrollo profesional de larga duración.

La identificación y representación del pensamiento y prácticas de los “docentes excelentes”

Una de las dificultades básicas para la mejora de la docencia en la universidad tiene que ver con su carácter de actividad solitaria (*lonely task*). Se sabe poco de cómo actúa el profesorado universitario en el ámbito de su actuación docente real. Así como la investigación se desarrolla necesariamente en un espacio abierto y se nutre de interacciones y cruces de influencias, la docencia permanece en un territorio privado y discrecional.

Con esa expectativa de mejora, las décadas de los 80 y 90 fueron realmente fértiles en investigaciones sobre el pensamiento de los profesores (*teacher thinking movement*). Aunque mayoritariamente los trabajos se centraron en el profesorado de los niveles básicos de la enseñanza (Marcelo, 1987; Zabalza, 1988), no faltaron tampoco trabajos relevantes, sobre todo en el contexto internacional, que entraron a analizar el “pensamiento de los profesores universitarios” y la forma en que sus ideas sobre la enseñanza, el contenidos de sus materias, el aprendizaje de los estudiantes, etc. afectan a su forma de dar clase (Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Samuelowicz, 1999). Pasado aquellos años de especial dinamismo, el apogeo de esa orientación de la investigación pareció declinar, al menos en España, debido, sobre todo, a que se abordó desde una perspectiva excesivamente descriptiva y sin apenas compromisos con la mejora y el desarrollo.

En la actualidad, la aparición de nuevos recursos técnicos vinculados a la ingeniería del conocimiento, ha vuelto a revitalizar este planteamiento bajo nuevos enfoques y con mayores compromisos con la calidad. Situados como estamos en la sociedad del conocimiento, se trata, básicamente, de recuperar (y que no se pierda, que pueda ser utilizado por otros) el caudal de experiencia y competencias alcanzado

por profesionales excelentes. De esta manera, las técnicas de *knowledge elicitation* y *knowledge capturing* están siendo empleadas por los Institutos de Investigación del conocimiento para preservar el conocimiento "teórico práctico" alcanzado por los grandes profesionales de la medicina, la investigación espacial, la acción social, la dirección de empresas, la política, etc. (Cooke, 1994). Bain (2006) afirma que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que no se beneficia de su pasado. Los mejores profesores pasan por la vida de los estudiantes y muy pocos consiguen dejar su huella en el arte de la enseñanza, lo que condena a las generaciones posteriores a redescubrir la sabiduría práctica que estos profesores ya habían descubierto.

Las investigaciones actuales sobre elicitación y captura del conocimiento la ha acabado acuñando el término genérico de teorías o creencias asumidas (*espoused beliefs*) como espacio conceptual amplio que incluiría tanto la visión que el profesor/a tiene del conocimiento propio de su asignatura (dimensión epistemológica de la creencia), como sus ideas en relación a cómo enseñarla (dimensión didáctica de la creencia) y su disposición personal para comprometerse en ello (dimensión actitudinal de la creencia). Las creencias poseen, por tanto, una estructura compleja (epistemológica, didáctica y actitudinal) y se presentan en redes autoinclusivas (racimos) en las que unas creencias son más dominantes que otras (Sigel, 1985; Kember, 2001; Quinlan, 2002).

En trabajos anteriores hemos estudiado (Gargallo, Fernández y otros, 2005) la influencia de los modos de enseñanza los profesores en el aprendizaje de los estudiantes. En una línea similar se enmarca el trabajo realizado en torno a los portafolios y el pensamiento del profesor expresado través de sus "narraciones reflexivas" (Fernández, 2002).

Por otra parte, la técnica de los mapas conceptuales está siendo utilizada en numerosos ámbitos como expresión a la vez sintética y analítica (permite simultáneamente explicitar interactivamente categorías en un conjunto unitario) del contenido a analizar. Numerosos equipos de investigación nacionales e internacionales están empleando esta herramienta para identificar errores conceptuales (González, 2000), para establecer los procesos seguidos por los alumnos en el aprendizaje de las diversas disciplinas. Ha sido empleado, también en planteamientos similares a los nuestros, para reflejar los resultados del análisis de contenido de entrevistas (Stark, S. et alii, 2002 de la Univ. de Washington: programa de terapia ocupacional).

Metodología

En esta investigación se ha utilizado una metodología mixta basada en tres elementos fundamentales: visión personal- prácticas-relación entre ambas. El apartado básico ha pretendido identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios de diversas especialidades caracterizados por sus "buenas prácticas". Para llevar a cabo el trabajo de campo se han realizado entrevistas personales, grabaciones de alguna clase y estudio de los diferentes recursos didácticos de la muestra de profesores identificados como agentes de "buenas prácticas".

El apartado más aplicado se ha centrado en el desarrollo de un dispositivo informático (en colaboración con los profesores Novak y Cañas del IHMC) que permita

visualizar y relacionar los núcleos sustantivos del enfoque didáctico de los profesores relacionando sus ideas con secuencias específicas de sus prácticas docentes.

La metodología ha implicado las siguientes acciones: entrevista inicial con estructura semiabierta, grabación de varias horas de clase, elaboración de los mapas conceptuales, entrevista para conocer la opinión del propio profesor sobre la estructura elaborada en los mapas a partir de la entrevista inicial y selección de los fragmentos de video más ilustrativos de su planteamiento docente que se han incluido en sus mapas.

En definitiva se trata de un enfoque metodológico cualitativo tal y como afirman Denzin y Lincoln (1994), en el sentido de que es multimetódico en el enfoque e implica un visión interpretativa, naturalista hacia el objeto de estudio. Esto significa que hemos estudiado la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentado sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Dentro del enfoque cualitativo, se trabaja, fundamentalmente, "el método biográfico", ya que se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un retrato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas en profundidad, análisis de documentos que utilizan los profesores para su enseñanza, grabaciones de sus clases, etc. (Dye; Schatz y otros, 2000).

Como todos los métodos cualitativos existe una fuerte implicación entre el investigador y la investigación y, se necesita la participación activa de los propios sujetos de investigación, ya que se convierten en los primeros destinatarios de los resultados de la misma, requiriendo su vinculación con el Proyecto, por lo que se pueden considerar parte integrante del equipo (Rodríguez y otros, 1996).

Como ya se ha mencionado en la introducción de este trabajo en esta investigación han participado seis universidades españolas de diversas características: Santiago de Compostela, Vigo, Coruña, Politécnica de Valencia, Tarragona y Pública de Navarra.

Cada una de dichas universidades ha desarrollado un trabajo simétrico y complementario de la investigación. La selección de "buenas prácticas" en cada universidad se ha llevado a cabo de forma conjunta para evitar solapamientos y tratar de cubrir el mayor espacio docente y científico posible.

Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes criterios: Profesores/as muy bien evaluados de forma reiterada por los estudiantes. Profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinaridad o de trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas y/ o centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.). Profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. relacionados con la necesidad de transformar la enseñanza universitaria. Profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la Declaración de Bolonia y de los

diversos decretos que regulan su aplicación en España: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, formación compartida entre varias instituciones, etc.

El estudio de casos fue definido por Denny (1978) como “un examen completo e intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Como método de investigación el estudio de casos se caracteriza por su interés en el caso individual, cuya única exigencia es que éste posea algún límite que le confiera entidad. Como método de investigación permite dar respuesta a muchos de los interrogantes que se han planteado en la investigación en la que se enmarca esta contribución.

En el entorno educativo un profesor puede constituir potencialmente un caso. Las características esenciales se resumen en: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. El producto final siempre será, como en nuestro caso, una descripción lo más rica posible del objeto de estudio (en este estudio las concepciones y buenas prácticas docentes), en la que se utilizan técnicas narrativas para describir, producir imágenes (en nuestro trabajo la utilización de los mapas conceptuales) y analizar las situaciones (en nuestro estudio los comentarios del investigador) (Bolívar, 2002).

En este trabajo se han utilizado tres fuentes para construir la historia narrativa que se presenta: la transcripción de la entrevista, los mapas conceptuales elaborados de la misma, la extracción de textos literales de dicha entrevista y los comentarios del investigador al hilo de la interpretación de la narración que realiza el profesor entrevistado.

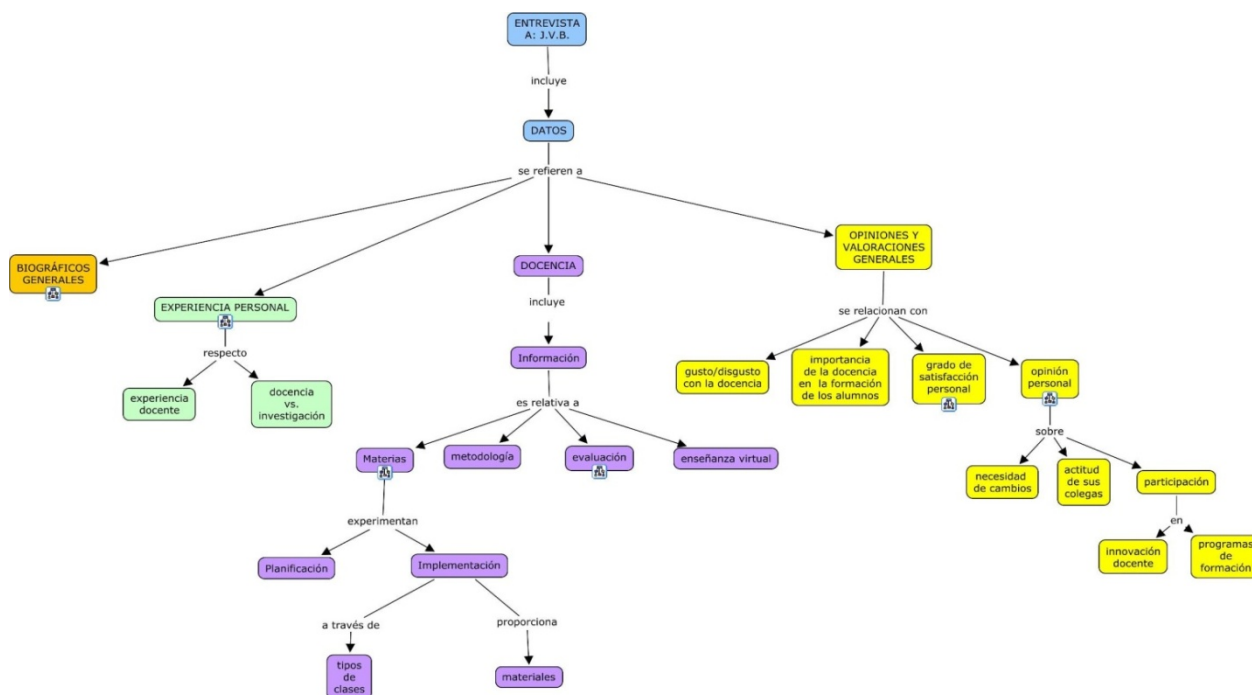
Sin embargo, aunque son muchos los matices, resulta imposible resumirlas en un solo texto, por lo que se ha optado por resumir los elementos más destacados de la misma, intentando ser fieles a la estructura narrativa de cada entrevistado. Esto ha implicado, de hecho, el que no se hayan establecido epígrafes o categorías de respuesta, si bien se puede afirmar que los aspectos que surgen a lo largo de estudio de casos se estructuran en torno a los ejes siguientes:

- Experiencia y perfil docente.
- Estrategias didácticas utilizadas (planificación, coordinación, metodologías, relación profesor alumno, evaluación, motivación, etc.).
- Coreografías didácticas (estructura visible y estructura no visible/profunda).
- Concepciones sobre la docencia universitaria desde dos perspectivas: la personal y la institucional

Análisis de los datos

El caso de Juan

Juan es un profesor de Física que imparte docencia en la titulación de Informática. Tiene 43 años y 20 años de experiencia como profesor de universidad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.1. Modelo de entrevista.

La entrevista realizada con este profesor ha resultado rica en matices y anécdotas que ilustran su estilo docente. La estructura de los mapas es clara y muestra de modo sencillo y estructurado sus ideas y concepciones, así como sus prácticas.

Las ideas subyacentes de este profesor vocacional se pueden ver representadas en el siguiente mapa conceptual

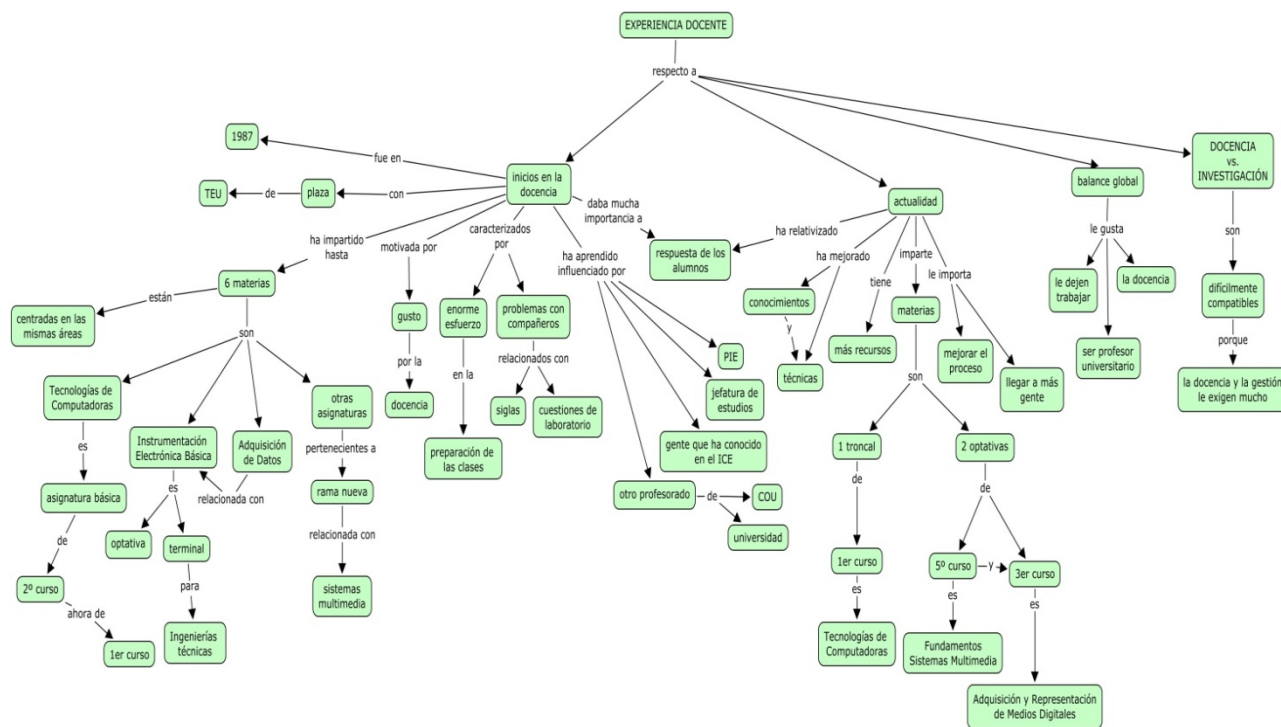


Figura n.2. Datos biográficos.

Fuente: Elaboración propia.

Como dato sobresaliente cabe señalar su relato en relación con sus comienzos ya que debido a las características de su formación de origen (físico) y a la de los estudios en los que comienza su trayectoria docente (tecnológica), tiene que realizar un esfuerzo especial de adaptación. Esta reflexión plantea uno de los elementos clave de en la construcción de la identidad como profesor, nos referimos en concreto al hecho que su primera identidad es la de físico, para la que ha tenido un tiempo prolongado de formación, y la segunda la de profesor de... para la que no ha tenido formación y en a la que se incorpora sin ningún tipo de apoyo de otro u otros profesores que le proporcionen marcos de referencia.

También destaca la clara inclinación inicial e ilusión hacia la docencia en este profesor, que se mantiene en el momento actual. En este sentido no cesa de plantearse retos, aunque reconoce que ha asumido muchas veces que, por más que él se esfuerce, no llega a todos los alumnos; y esto, que en los primeros momentos de su trayectoria docente le influía mucho, en la actualidad lo ha relativizado ha intenta motivarse intrínsecamente, pensando qué innovaciones pueden resultar interesantes también para él.

Lo que considera que ha contribuido a ser un buen docente es, para este profesor el marco institucional de innovación de la UPV, iniciado en el año 1989, y en el que no ha dejado de estar involucrado. Esto le ha permitido también, participar en proyectos europeos relacionados con la docencia.

Esta cita caracteriza su estilo docente: *“sigo manteniendo creo que la moral bastante alta, sigo planteándome retos continuamente y... en fin, yo creo que he mejorado en, por supuesto, en mis conocimientos y sobre todo en mis técnicas.”*

Tiene dos figuras de profesores que han actuado como referentes para ir construyendo sus propias concepciones sobre la docencia. El primero es un profesor de universidad que se caracterizaba por estar muy activo y mantener también activos a los estudiantes, a través, del uso de la pregunta. Le hacía disfrutar. El segundo fue un profesor de COU, en la misma línea, ya que les hacía trabajar mucho y los implicaba.

No cabe duda que este profesor, con una gran vocación por la docencia, de entrada, se enfrentó a esta profesión sin recursos, aunque con ilusión. De todos modos, a diferencia de otros perfiles, muy temprano elige para su desarrollo profesional la vía de la formación, participando tanto en acciones de formación más formales, como menos, sobre todo, a través de la innovación.

Se puede observar su modo de entender el proceso de desarrollo profesional en las siguientes frases: *“participar en proyectos europeos relacionados con la docencia. Yo creo que un poco el tener otras visiones de cómo es la práctica docente te ayuda bastante. Yo he salido a muchos congresos... en fin. Yo creo que el estar solo en tu despacho o en tu asignatura te da una visión muy parcial de las cosas”.*

Esta trayectoria marca su estilo docente, aunque también, su problemática que se centra en que podría haber hecho una simbiosis entre docencia e investigación sobre la misma, de hecho a nivel práctico y personal lo ha hecho, pero la cultura imperante en la Universidad Española, le ha impedido que desde un punto de vista académico esto fuera posible, por lo que su carrera profesional se ha visto perjudicada, así como también su entusiasmo y motivación. Esta es una de las grandes

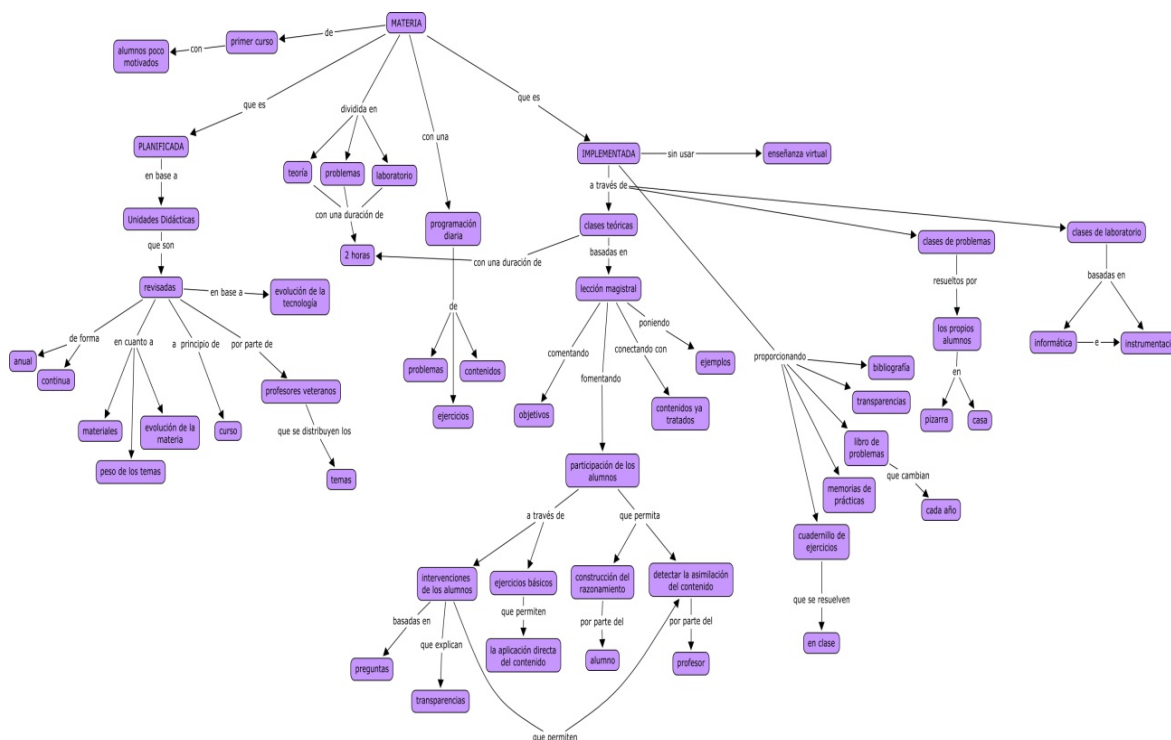
asignaturas pendientes de la universidad y que no parece que vaya a tener vías de solución, por lo que la Pedagogía Universitaria en nuestro contexto siempre tendrá serias limitaciones.

En estas narraciones se puede reconocer su modo de entender la docencia:

“Lo que más me gusta yo creo que es el reconocimiento del alumnado; el ver que algunos chavales reconocen la labor, eso me gusta mucho. Y lo que menos lo contrario, es decir el que los alumnos pasen de todo”.

“Yo creo que nosotros somos algo más que gente ahí que transmite nuestro saber. Yo creo que tenemos que dar un ejemplo como personas y demostrar un poco que tenemos una cierta vocación y una cierta ilusión porque los chavales aprendan”.

“Esto requiere un precio alto, el dedicarle muchas horas a esto a mí prácticamente no me permite investigar, porque yo las semanas las paso haciendo cosas que tengo para el día siguiente, cosas inmediatas, relacionadas casi siempre con mi docencia o con mi gestión. Y yo creo que muchos compañeros míos no están dispuestos a hacer eso. Y yo lo entiendo, es que es así”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. Planificación e implementación de las materias.

La Planificación de las materias se hace en equipo y en la entrevista comenta que, a su juicio, todas las asignaturas se encuentran muy trabajadas. Al principio de curso realizan una revisión en la que los profesores más veteranos reformulan los temas, cambian ejercicios que no han funcionado bien, plantean actividades nuevas, etc.: *“cada profesor, de los más veteranos, nos encargamos de reformular cada uno de los temas, de cambiar ejercicios que no han funcionado bien, de plantear cosas nuevas, de, por supuesto, cambiar las prácticas que creemos que no funcionan”.*

La teoría y los problemas los imparten profesores distintos para forzar la coordinación. Del mismo modo revisan y actualizan los contenidos en función de la evolución de la tecnología y con una tendencia a introducir contenidos de carácter aplicado, es decir, que se puedan transferir a situaciones reales.

Por otra parte, han realizado un gran esfuerzo de coordinación con otras materias, fundamentalmente con matemáticas y física, e incluso han llevado a cabo proyectos de coordinación transversal.

En los estudios de Ingeniería existe una tradición de planificar en equipo. Lo que es más interesante de este planteamiento es su buen trabajo en todos los aspectos de la coordinación, incluso con otras asignaturas. Además es una línea de trabajo que tiene ya una larga trayectoria sobre la que pueden ir mejorando de modo permanente.

Por otra parte, cabe destacar que cada profesor se encarga de realizar la revisión final del tema. Después de esta revisión se reúnen para compartir dicha propuesta. Esto le permite al profesor calibrar muy bien cuál es la propuesta para ese año. A partir de ahí la preparación cuesta poco y consiste en: revisar el contenido, preparar los ejercicios, resolverlos todos, preparación de las transparencias.

Todos los cursos actualizan los materiales: transparencias, colecciones de problemas, colecciones de exámenes (tienen un banco de ítems bastante potente), cuadernillos de prácticas, manuales de los instrumentos, etc.

Al margen de la planificación a largo plazo (todo el curso), su docencia se basa igualmente en una planificación a corto plazo, es decir, lo que va a desarrollar en cada clase. En primer lugar revisa la planificación de ese día en concreto, repasando las transparencias, los problemas, las preguntas. Todo está muy pensado y sistematizado. Para este profesor el esfuerzo previo es básico y la clave de una docencia de calidad.

De manera sintética se puede afirmar que una de las concepciones clave de su modelo docente se basa en una tarea planificadora exhaustiva, tanto a nivel macro como micro. Planificación de todo el curso en equipo y planificación de cada clase revisando lo que tiene y actualizándolo.

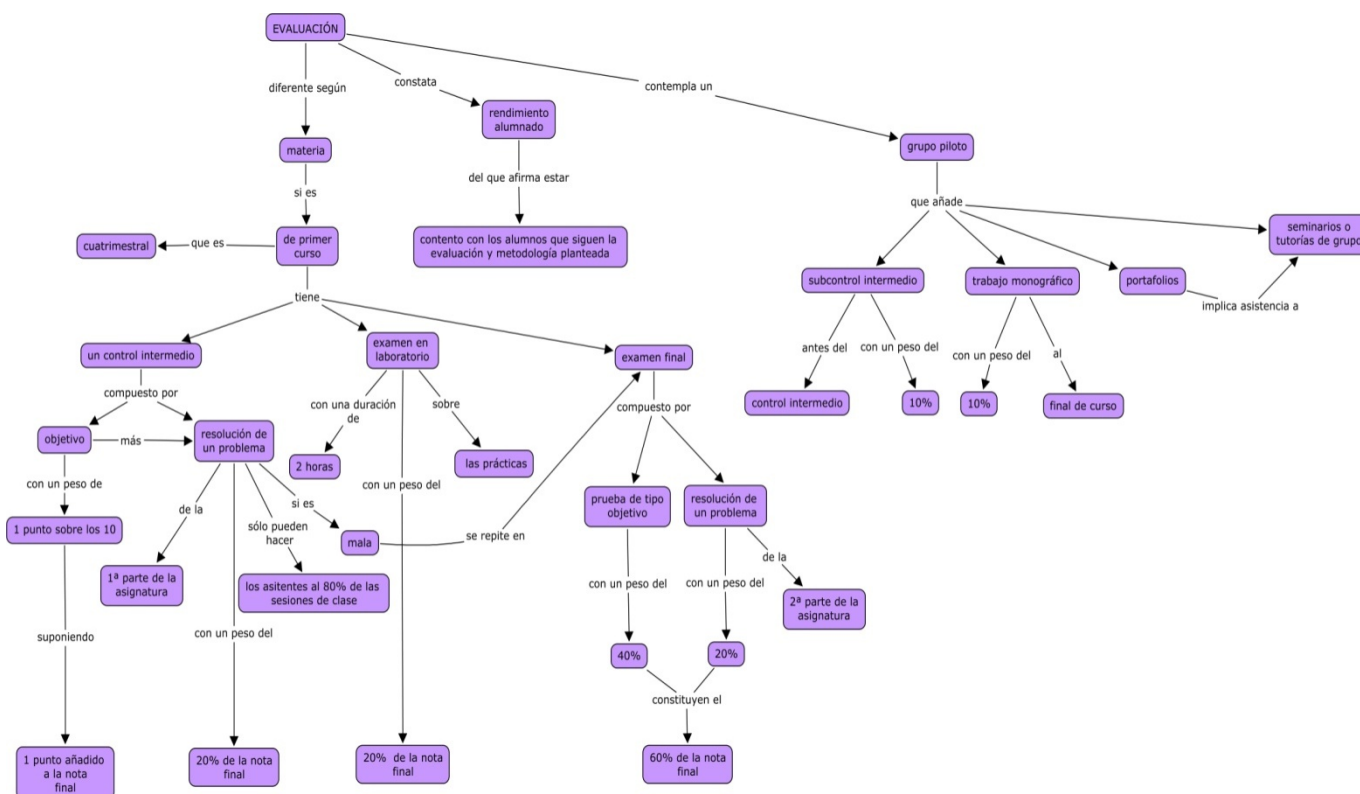
Para comprender cómo traslada su planificación a la práctica docente, en esta investigación, como ya se ha comentado, se ha utilizado la metáfora de las Coreografías Didácticas (Oser y Baeriswyl, 2001) como idea que permite entender qué sucede en las clases.

En el caso de Juan, la gestión del aprendizaje se basa en una organización de tres tipos de escenarios: la clase, la resolución de problemas y las prácticas de laboratorio. En las clases de teoría trabaja muy bien, cómo hemos podido observar en la grabación de una de sus clases, la interrogación a los alumnos como estrategia muy planificada y bien ejecutada, ya que se aproxima siempre a sus conocimientos previos, por intuitivos que estos sean, para llevarlo, de la mano hasta el concepto o técnica que quiere que comprendan. Juan considera que aprender es construir el conocimiento, a través del razonamiento con el contenido a aprender y este proceso requiere tiempo y actividad por parte del estudiante. Se apoya para ello en el trabajo sobre conocimientos previos, en la utilización de ejemplos significativos, en el feedback de los alumnos, etc., *“es una lección magistral, porque no podemos decir que no lo es, pero intento que ellos ayuden mucho a construirla”*.

Otro elemento clave en su "buena práctica" radica en los materiales de aprendizaje que pone a disposición de los estudiantes, utilizando para ello, diferentes fuentes de información y las Tecnologías de la información.

Tanto en las actividades de resolución de problemas como en las de laboratorio el eje es la actividad que, para ser eficaz, debería basarse en un trabajo personal previo: *"no intento resolver nunca los problemas yo, es decir, aunque sea yo el que estoy en la pizarra, pues un poco les voy dando a ellos la voz para que me digan: ahora qué haríamos y ahora cuál sería el primer paso, cuál sería... O sea, intento que nunca sea yo el que de los problemas, aunque a veces me toque estar en la pizarra a mí y escribirlo yo, porque ellos no se dejan"*.

La grabación nos ha permitido rescatar la organización de otro tipo de contexto para promover el aprendizaje: la realización de pequeños trabajo de investigación en un tema concreto, realizado en grupo y presentado a los demás estudiantes para proseguir con el consiguiente debate, guiado por el profesor y relacionado claramente con la teoría que se está trabajando.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. Evaluación.

Sin duda, gran parte de la coreografía didáctica de este equipo de profesores se centra en el sistema de evaluación, que en el fondo pasa a estar inserta en el propio sistema de enseñanza como una actividad más, aunque siempre utilizan el valor de la misma en la calificación final como estrategia motivadora para lograr "la implicación y el aprendizaje".

Su sistema de evaluación se resume en un examen de laboratorio considerando que una sesión de prácticas es un examen de laboratorio, y ellos tienen que defenderse y demostrar que se maneja. El examen de laboratorio se caracteriza por ser individual y con toda la instrumentación, el simulador y los componentes. Es una prueba de dos horas, tienen que manejarse y demostrar que han aprendido. Esto les funciona muy bien porque han conseguido que estén mucho más activos: preguntan, hacen las prácticas fuera del horario, colaboran pero saben que tienen que rendir cuentas de manera individual. La resolución de un primer problema inicial, junto con otros problemas resueltos a lo largo del proceso de aprendizaje y una prueba objetiva total, que complementa con un porcentaje pequeño dirigido a “animarlos para que preparen la asignatura cuanto antes”.

Tienen un grupo piloto en el que además del sistema de evaluación descrito han añadido otras estrategias como: un trabajo monográfico sobre el último bloque de la signatura, el portafolio dónde los alumnos recogen toda su actividad: prácticas, problemas, asistencia, cumplimiento de plazos. También han introducido como coreografía externa la tutoría activa y grupal: los alumnos acuden a realizar preguntas y valoran quien va y si participa.

En las tablas siguientes se puede apreciar de manera más clara y concisa su coreografía didáctica:

Las clases teóricas
<ul style="list-style-type: none"> – Son convencionales – Aunque apoyadas en transparencias – Buscando ejemplos – Realizando un ejercicio básico
Las clases de problemas
<ul style="list-style-type: none"> – Basadas en la resolución problemas por parte de los alumnos – Los problemas los da con antelación, pero no todos los llevan resueltos – Les deja tiempo en el aula – Utiliza la técnica de sacarlos a la pizarra
Las clases de laboratorios informáticos e instrumentación
<ul style="list-style-type: none"> – Se basan en que los alumnos hagan bien circuitos, bien simulaciones para luego analizar los resultados

Tabla n.1. Coreografía externa.

Aprender
<ul style="list-style-type: none"> – Aprender es construir el conocimiento, a través del razonamiento con el contenido a aprender. – Aprender requiere tiempo. – Aprender exige que el estudiante esté activo, participe activamente.

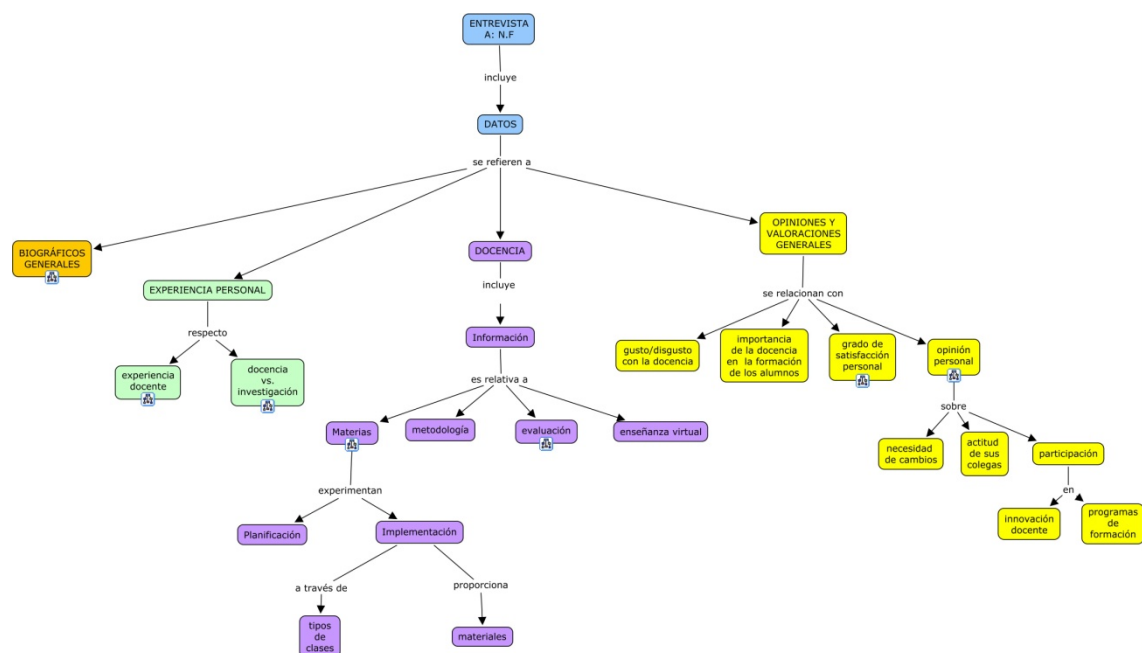
- El aprendizaje es una cuestión de decisiones individuales sobre las que el profesor no puede influir de manera definitiva.
- La motivación en el aprendizaje aumenta cuando se ven las aplicaciones prácticas, es decir, la utilidad.

Tabla n.2. Coreografía interna.

Podría parecer que la coreografía externa y la interna no coinciden, y en cierta medida es así, por cuanto las condiciones del contexto en el que tiene que llevar a cabo sus ideas no le permiten desarrollar todo lo que el profesor desearía en relación a la enseñanza y el aprendizaje de sus materias. Sin embargo, su planteamiento le lleva a que su docencia se base fundamentalmente en la interrogación a los alumnos como estrategia muy planificada y bien ejecutada, ya que se aproxima siempre a sus conocimientos previos, por intuitivos que estos sean, para llevarlo, de la mano hasta el concepto o técnica que quiere que comprendan.

El caso de Alberto

Alberto es un profesor del departamento de Ciencia Animal que imparte docencia en la titulación de Ingenieros Agrónomos. Tiene 51 años y 21 años de experiencia como profesor de universidad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.4. Modelo de entrevista.

La entrevista realizada a este profesor, y estructurada en forma de mapas, es clara y muestra de modo claro y sencillo tanto las ideas y concepciones como las prácticas de este profesor acerca de la docencia.

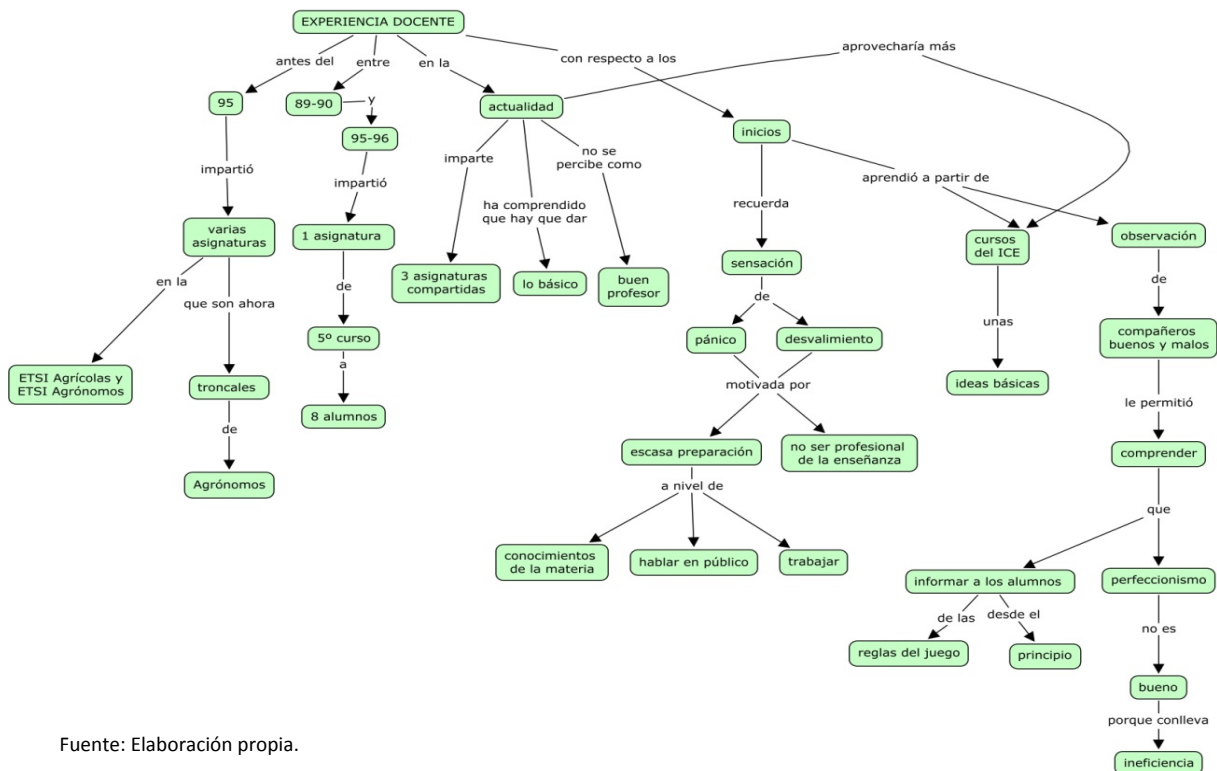
Este profesor se manifiesta muy interesado por la docencia desde sus inicios. Un interés que le llevó a realizar cursos de formación pedagógica desde el comienzo de su

actividad docente. Alberto no puede renunciar a dar clase porque "le deja vacío". Sus ideas se sustentan en que ser un buen profesor universitario consiste en, además de dominar la materia, formar al alumno en lo básico e imprescindible para que aprenda el resto cuando lo necesite. Es algo que ha ido aprendiendo con el tiempo, fruto de su experiencia docente, la importancia de "relativizar contenidos".

Su grado de implicación con la Institución Universitaria siempre ha sido alto, participando en muchas de las iniciativas institucionales relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza y con la innovación educativa. Sin embargo, mantiene que no hay que cambiarlo todo, que hay cosas que están funcionando bien, y esas cosas hay que aprovecharlas. Manifiesta además una preocupación por la docencia por parte del profesorado universitario.

Respecto a la visión que tiene de los estudiantes es más bien crítica. Los estudiantes son, a su juicio, reflejo de la sociedad actual. Existe un menor esfuerzo y preparación por parte de los estudiantes que acceden a la titulación en que él desarrolla su labor docente, y esto no puede paliarse desde la universidad. Hay que actuar a nivel de la educación secundaria que les permite el acceso a la misma. Esta es una de las cuestiones que le más disgusta, el tipo de alumnado que accede a la titulación, cada vez menos preparado y motivado.

En este extracto muestra una visión crítica de la sociedad actual: "Hay un porcentaje de alumnos excesivamente alto para mí gusto que están ahí como podían estar en..... Es un tema digamos que lo que ocurre hoy en la sociedad y eso trasfiere a los alumnos y a sus estudios y a su vida que en definitiva es ésta. Estoy medianamente contento, sobre todo la troncal, donde tengo más disparidad".



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.5. Experiencia docente.

El ambiente rural de procedencia ha contribuido en gran medida a orientar su carrera estudiantil y profesional. Aunque su ingreso en la docencia fue azaroso y no estuvo motivado por un interés vocacional sí decantó la elección de sus estudios. En sus inicios recuerda una sensación de pánico y desvalimiento motivada por su inexperiencia como orador a la hora de exponerse ante un auditorio. Su sensación era la de un profesional inserto en un campo que no es el suyo propio: el de la docencia. Esta reflexión plantea uno de los elementos clave en la construcción de la propia identidad como profesor: su primera identidad es la de ingeniero, y no la de profesor de ingeniería, para la que no ha tenido formación. Un campo, el de la docencia, en el que se manifiesta inexperto.

También destaca el interés ya mencionado hacia la docencia que le llevó, en el comienzo de su actividad docente, a realizar cursos de formación pedagógica, los cuales le proporcionaron unas pautas de actuación básicas para iniciar su práctica docente. Muestra de ello es su renuncia a la reducción de carga docente asociada al desempeño de cargos directivos.

En cuanto a sus fuentes de aprendizaje como docente destaca los talleres de formación pedagógica, los colegas y modelos de profesores, tanto buenos como malos, que tuvo y observó durante su formación universitaria. Los primeros, han sido los tomados como referentes en su práctica docente.

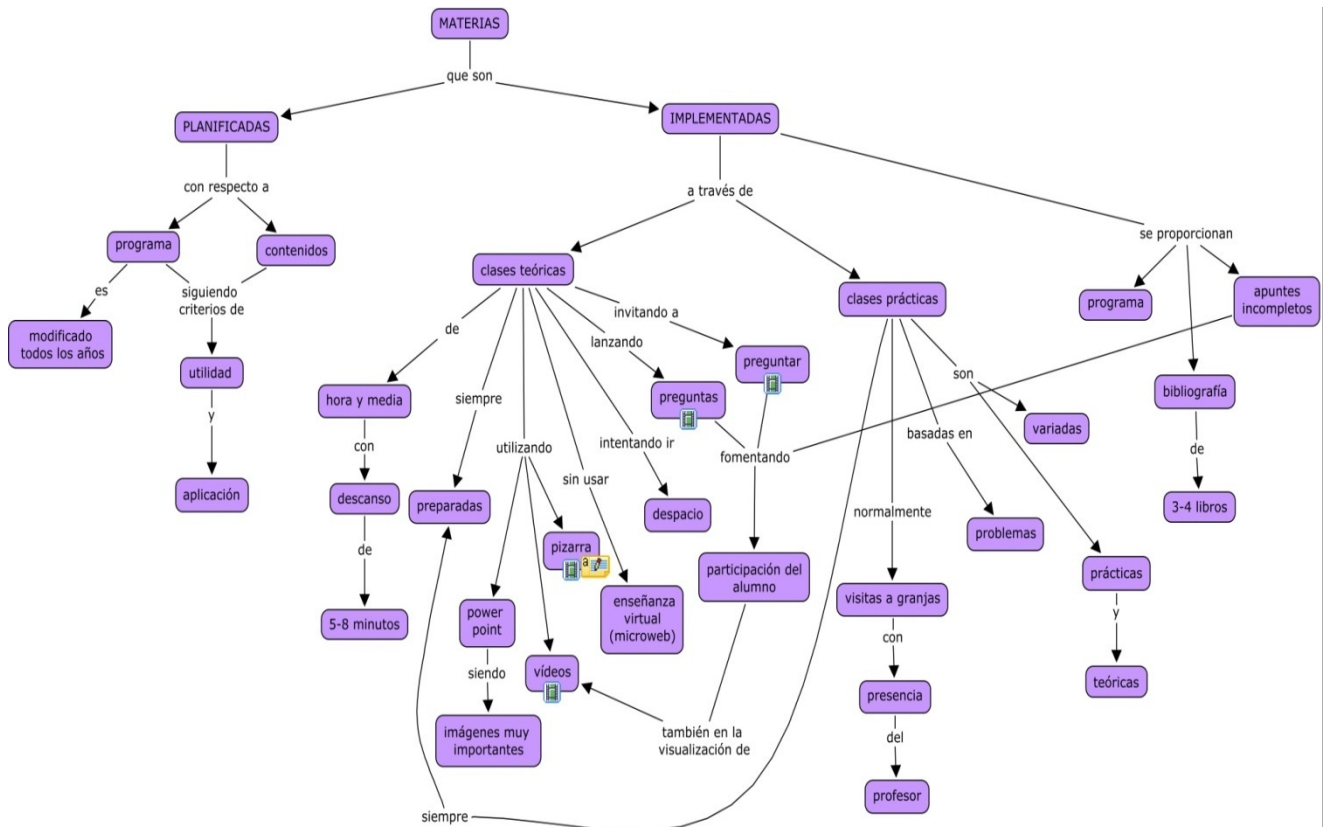
Los talleres de formación pedagógica le proporcionaron el andamiaje necesario para comenzar la preparación de sus clases. Manifiesta, sin embargo, desde la visión actual que le proporciona la perspectiva del tiempo, que no extrajo todo el provecho que debiera de los mencionados cursos, pero sí el necesario para comenzar su andadura docente.

Este profesor no vocacional se enfrentó a un campo, el de la docencia, desconocido pero atractivo para él y que hoy manifiesta que “le encanta” y del que no puede prescindir. Al verse inmerso en el mismo, comenzó a buscar medios y fuentes de aprendizaje que le permitieran conocer este campo del que se consideraba inexperto para ir eliminando esa sensación de desvalimiento que caracterizó sus inicios. Una trayectoria que marcará un estilo docente que seguiremos esbozando en adelante.

Las narraciones que siguen ilustran su proceso personal en relación con su profesión como profesor y su modo de concebirla:

- *“Tenía sensación de pánico”.*
- *“Estamos dando clase aquí pero no somos profesionales de la enseñanza”.*
- *“Yo creo que una vez que has pasado varios años en la docencia, como en toda actividad, eres capaz de saber captar de los demás determinadas cosas. Es decir, determinadas cuestiones, de darte cuenta de aquellas cosas que dan valor añadido a lo que tú estás haciendo en otras personas, no?”*
- *“Al principio, pensaba que era muy importante dar mucha materia, mucha materia, mucha materia y hoy me he dado cuenta que no, lo que te interesa es formar al alumno, que el alumno conozca lo que tú tienes que enseñar, aquellas cosas que son básicas e imprescindibles y lo otro, cuando le haga falta, si entiende eso será capaz de dominarlo y de controlarlo”.*

- “Embutes una cantidad de materia tremenda que el alumno es incapaz de digerir y aunque apruebe esa asignatura y haga un problema que le pones en el examen y una teoría que se ha empollado y tú le haces el examen, ese señor a los 12 días, a los 15 días no se acuerda de nada, ni le ha servido para nada esa asignatura con perdón”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.6. Planificación e implementación de las materias.

La Planificación de las materias se realiza anualmente, de tal forma que todos los años introduce pequeñas modificaciones en los programas. La planificación difiere en función de la materia de que se trate. En el caso de una materia de quinto curso, y, por lo tanto, de carácter terminal prima el criterio de utilidad, dejando de lado las cuestiones explicativas para potenciar las de tipo operativo.

En cuanto a la selección de los contenidos es crítico al manifestar que la reforma de los planes de estudio ha fomentado que se siga impartiendo la misma cantidad de materia pero en menos tiempo, cosa que considera inadecuada. Esto refuerza aún más su idea ya resaltada de seleccionar contenidos: *“programas,... y era un poco tu pregunta básica, lo que intento es sobre todo cosas que sean de utilidad. Es decir, la asignatura mía es una asignatura aplicada”*.

Al margen de la planificación anual, su docencia se basa en una planificación a corto plazo, es decir, la preparación de cada clase. Así pues, realiza una preparación previa al comienzo de cada fragmento nuevo de una materia. Y antes de cada clase repasa las presentaciones en PowerPoint e imágenes insertas en las mismas: *“Yo tengo ya todo muy sistematizado, a mí me pillas ya mayor y evidentemente eso yo lo tengo”*

bastante sistematizado ya..... Yo no voy a clase nunca pensando en que sé mucho, sé poco, sé tal y a ver lo que sale en el momento. Yo eso nunca lo hago. Hombre, si me pilla el toro por alguna circunstancia... pero intento que eso no ocurra”.

Para comprender cómo traslada su planificación a la práctica docente, en esta investigación, se ha utilizado la metáfora de las Coreografías Didácticas como idea que permite entender qué sucede en las clases.

En el caso de Alberto podemos distinguir distintos tipos de coreografías en función de la modalidad práctica o teórica de la clase. En el caso de las clases teóricas, de hora y media de duración, están apoyadas en el uso de las presentaciones en PowerPoint y de la pizarra. La utilización de “apuntes incompletos” favorece el papel activo del alumno, que se involucra en la explicación teórica mediante la toma de apuntes y la formulación de preguntas. Pero la interrogación también se produce, y en mayor medida, en otra dirección: del profesor al alumno. Es la estrategia más destacable de este profesor que se dirige a los alumnos por su nombre dando muestra del tipo de enseñanza personalizada que pone en práctica.

Ejemplos de su metodología:

“Apuntes y los apuntes diríamos incompletos. Yo no sé cómo llamáis los especialistas en el tema, pero a mí me gusta que el alumno tenga que escribir, tenga que estar pendiente y que tenga que escribir algo de lo que yo le diga”.

Las estrategias empleadas para el fomento de la participación de los alumnos muestra la importancia que otorga al papel de los mismos en la construcción de su propio aprendizaje. Alberto considera fundamental el trabajo del alumno, *“que el alumno trabaje de verdad la materia, no que la estudie y se examine, sino que la trabaje”.* *“La docencia que tú dices, es muy importante, pero es tan importante como es importante el trabajo del alumno. Que el alumno trabaje de verdad la materia, no que la estudie y se examine, sino que la trabaje”.*

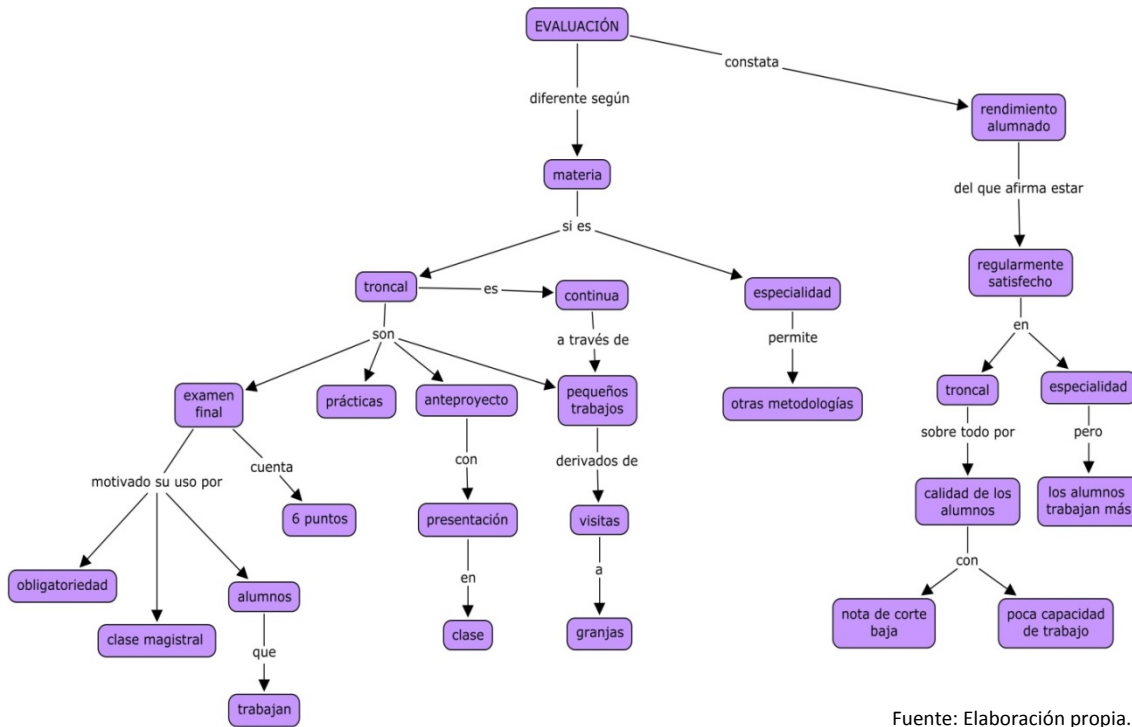
En cuanto a las clases prácticas son variadas y basadas en la realización de problemas y anteproyectos, centrando su labor en orientar y reconducir la resolución y realización de los mismos. O en el caso de visitas a granjas, su papel es el de garantizar el establecimiento de las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de las actividades que se llevarán a cabo en las mismas.

“Problemas, yo les pongo, por ejemplo, anteproyectos o les pongo por ejemplo, ahora en ésta de equipos e instalaciones, cada uno tiene que hacer o solo o en pareja un cálculo de una instalación... Entonces utilizamos, a veces, parte de las clases para intentar orientar y reconducir esos problemas. Y a partir de ahí, pues que vengan a tutorías y todo esto”.

“Y después nosotros revisamos mucho las granjas, ya te lo he dicho. Es un tema de ir y hay que tocar animales y hay que ir a las granjas; hay que ver todo lo que se refiere a animales en las granjas”.

Para Alberto aprender supone adquirir unos principios básicos que permitirán al alumno seguir aprendiendo cuando lo necesite. Para que se produzca el aprendizaje es necesaria la actividad, mediante la formulación de preguntas, la visualización de imágenes, la toma de notas, etc. El alumno ha de ser capaz de resolver proyectos y anteproyectos y aprender cuestiones útiles y aplicables al mundo profesional, en el caso de asignaturas terminales.

“Lo que hago es lanzar preguntas en medio de la clase..... ya tenéis los conocimientos suficientes en esta asignatura para explicarme qué es esto, por qué pasará esto que estoy diciendo”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.7. Evaluación.

El sistema de evaluación que utiliza difiere según la asignatura. En el caso de la asignatura troncal, en la que asiste a clase un 50% del alumnado, la evaluación está basada casi exclusivamente en el examen final. Aunque las prácticas también puntúan, son responsabilidad de otro profesor. Llama la atención el enorme peso asignado al examen final que justifica por el escaso porcentaje de alumnos que asisten regularmente a clase.

En las asignaturas de especialidad, en las que asiste un 90-100% del alumnado, introduce otras metodologías de evaluación. En este caso el examen final tiene un peso de seis puntos, al que se suman otro tipo de trabajos o productos entregados por los alumnos y que el profesor valora, califica y devuelve como por ejemplo: pequeños trabajos, anteproyectos, cálculos, etc. Manifiesta una satisfacción mayor respecto al rendimiento y trabajo del alumnado en el caso de la asignatura de especialidad. Aunque es consciente de que el tema agrario forestal pierde peso respecto a otras actividades en nuestro país y esto condiciona la cantidad y calidad del alumnado que accede a la titulación.

Por último destacar el problema comúnmente mencionado por los profesores que constituyen la muestra de esta investigación, de la escasa consideración de la docencia que, aunque Alberto considera perfectamente compatible con la investigación, afirma que siempre es rechazada por el profesorado universitario a favor de esta última. Este profesor aboga por “valorar la docencia y ponerla al mismo nivel que la investigación”.

- “Yo veo que lo que hago me funciona muy bien, que los alumnos aprenden y que me valoran relativamente bien”.
- “Somos conscientes de que como no hagamos algo la docencia se nos va a pique. Se nos va a pique porque la gente que tiene proyectos, no sé qué y tal, quiere investigar y no quiere dar clase”.
- “Es decir, yo creo que hay que dedicarle tiempo, cariño y horas ahí. Y yo creo que cualquier cosa, por muy árida que sea se puede plantear de una forma, lo que pasa que te obligan a ti a plantearlo de otra manera, eh, pero yo creo que cualquier materia”.

Tablas resumen de la coreografía didáctica:

Las clases teóricas
<ul style="list-style-type: none"> - Clases de hora y media de duración. Con un descanso de 5-8 minutos. - Apoyadas en la presentación en PowerPoint. - Gran uso de la pizarra. - Ritmo lento. - Basadas en “apuntes incompletos”. El alumno desempeña un papel activo tomando notas y preguntando. - El profesor lanza preguntas fomentando la participación del alumnado.
Las clases prácticas
<ul style="list-style-type: none"> - Variadas. - Son prácticas y teóricas. - Hay problemas y anteproyectos (por ejemplo el cálculo de una instalación). Parte de la clase se dedica a orientar y reconducir estos problemas. Y se completa la orientación en tutorías. - Visitas a granjas. - El papel del profesor en las granjas se centra en asegurar que todo esté preparado para la actividad en cuestión: visita del veterinario para sacar sangre, vacunar, atender partos.

Tabla n.3. Coreografía externa.

Aprender
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender es adquirir unos principios básicos que permitirán al alumno seguir aprendiendo cuando lo necesite. Se relativiza el peso de los contenidos. - Aprender es estar activo, visualizar imágenes, tomar notas, plantear y responder preguntas, etc. (por eso las clases se basan en la formulación de preguntas directas al alumnado). - El alumno ha de ser capaz de resolver problemas y anteproyectos (como por ejemplo el cálculo de una instalación). Se trata de aprender cuestiones operativas (por el tipo de asignatura).

Tabla n.4. Coreografía interna.

A modo de conclusión

El análisis de los dos casos de “buenas prácticas” presentado, permite realizar algunas conclusiones entre las que destacamos las siguientes:

La utilización de los mapas conceptuales resulta pertinente para hacer explícitas las *ideas en que los profesores y profesoras universitarias basan (consciente o inconscientemente) su actuación*. Estas ideas se construyen desde la práctica y desde la reflexión sobre la misma. En ambos casos aparece claramente esta dimensión reflexiva como eje sobre el que recae el cambio y el desarrollo profesional.

El proceso de diálogo compartido de significados de los distintos mapas construidos entre el investigador y el profesor ha permitido una clarificación del conocimiento atesorado por el propio experto. Este proceso, que relaciona de forma clara las vivencias personales y profesionales del entrevistado y las percepciones del investigador, ha permitido desde nuestro punto de vista, dar una visión más potente a la metodología cualitativa más tradicional.

En ambos casos se observa un perfil de profesor aparentemente tradicional, centrado en el polo del profesor más que en el del estudiante, si bien se vislumbra una preocupación radical por el aprendizaje y un estilo docente de gran implicación personal, lo que, sin duda, repercute en la valoración positiva, tanto de sus alumnos como de sus colegas.

Igualmente se reconocen elementos comunes constitutivos de una docencia de calidad: actitud reflexiva y crítica sobre su práctica, compromiso ético con la tarea docente y con la responsabilidad que implica trabajar en la formación de personas, trabajo sistemático y riguroso (planificación, metodologías, evaluación), utilización de estrategias para implicar y retar a los estudiantes, acercamiento en su docencia a la realidad profesional para mejorar la calidad de la formación y la motivación de los estudiantes, preocupación muy clara por la realidad de la docencia en la Universidad y por el desequilibrio de ésta respecto a la investigación.

En definitiva, se puede concluir claramente el escaso grado de profesionalización de la profesión docente en nuestro contexto y la necesidad de incorporar a la cultura universitaria este elemento si no se quiere perder el inmenso caudal de energía que desarrollan los mejores profesores a lo largo de su vida profesional

Bibliografía

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Consultado en: 18 marzo 2012. <http://redie.uabc.mx/vol4n01/contenido-bolivar.html>

Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Eskridge, T. et al. (2004). CmapTools: A Knowledge Modeling and Sharing Environment. En: A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), Concept Maps: Theory, Methodology, Technology.

- Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping (Vol. I, pp. 125-133). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Denny, T. (1978). Storytelling and educational understanding, address delivered at national meeting of International Reading Association. Houston, Texas. En Guba. E.G & Lincoln. Y.S. (1981). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dye, J.F., Schatz, I.M., Rosenberg, B.A. & Coleman, S.T. (2000). Constant Comparison Method: a kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4(1/2), www.nova.edu/ssss/QR/QR3-4/dye.html
- Fernández, A. (2002). "La carpeta docente como estrategia formativa favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios" *Boletín de la Red estatal de docencia Universitaria*. Vol.2 (3). Septiembre.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8: 151-163.
- Gargallo, B. Fernández, M^aA. et.al. (2005). En el horizonte del espacio europeo de educación superior. Perfiles de docencia y evaluación de los profesores universitarios. Comunicación presentada en el X Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Nuevos espacios y nuevos entornos de educación. Alicante, 11-13 de abril de 2005.
- González García, F.; Guruceaga Zubillaga, A.; Pozueta Mendía, E.; Porta Cuéllar, S.(2010). Una Aproximación al Conocimiento de una Profesora Universitaria, Agente de Buenas Prácticas Docentes, Utilizando Mapas Conceptuales. *PROFESORADO. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14 (3), 117-130
- González, F. & Ibañez, F. (2000). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales. Pamplona: UPNA
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-285.
- Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 205-221.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Muradas, M. & Zabalza, M.A. (2006). Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior.

- Cañas, J. & Novak, (Eds.). Concept Maps: Theory, Methodology, Tehnology Proc. Of the Second Int. Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Quinlan, K.M. (2002). "Case Studies of Academics' Educational Beliefs about their Discipline: toward a doscourse on scholarly dimensions of teaching. Paper presentado al Congreso Anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia. Adelaide, 8-11 Julio.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En Richardson, V.: *Handbook of Research onTeaching*. AERA. Pág. 10311065.
- Rodriguez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. Thesis. Griffith University. Australia.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.
- Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En Sigel, I.E. (Ed.): *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum. 345-371.
- Singer, E.R. (1996). Espoused Teaching Paradigms of College Faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Stark, S. et.al. (2002). Use of cognitive mapping to understand environmental characteristics that support social participation of individuals who have mobility impairments. Paper presented to the 130th Annual Meeting of APHA.
- Zabalza Beraza, M.A. (1988). *Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico, Enseñanza*, nº 4-5, 109-138.

Cita del artículo:

Fernández March, A.; Maiques March, J.M.; Abalós Galcerá, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 43-66. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y autor



Amparo Fernández March

Universitat Politècnica de Valencia

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: afernama@ice.upv.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Jefa de Sección de formación de profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Valencia.

Profesora de la Universitat de Valencia. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, innovación educativa, formación del profesorado universitario, calidad docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.



José María Maiques March

Universitat Politècnica de Valencia

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: jmmaique@ice.upv.es

Dr. en Ciencias de la Educación. Director Técnico del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Politècnica de Valencia (UPV). 11 años de experiencia profesional en el campo de la Pedagogía Universitaria, dentro del ICE. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, innovación educativa y evaluación de calidad de la docencia.



Ana Ábalos Galcerá

Universidad Politècnica de Valencia

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: ana@ice.upv.es

Licenciada en Ciencias de la Educación (1995-2000) con Premio Extraordinario de Licenciatura por la Universidad de Valencia. Diploma de estudios avanzados. Desde 2001 Técnico Superior del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Politècnica de Valencia. 11 años de experiencia profesional en el campo de la Pedagogía Universitaria, dentro del ICE. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, calidad de la docencia y procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.