

PRESENTACIÓN

Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado

Fuensanta HERNÁNDEZ PINA
Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia*

Correspondencia:
Fuensanta Hernández Pina
Javier J. Maquilón Sánchez
Departamento MIDE
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Campus de Espinardo
30100 – Espinardo
(Murcia)
email: fhpina@um.es
email: ijmaqui@um.es

Telf: 868 88 4067
Telf: 868 88 7755

Recibido: 28/08/2010
Aceptado: 17/09/2010

RESUMEN

Las concepciones de la enseñanza es un tema que está alcanzando una gran actualidad por su incidencia en la calidad del aprendizaje. En las dos últimas décadas podemos decir que se ha producido un crecimiento exponencial en el número de investigaciones e investigadores que están dedicando su trabajo a crear un corpus de conocimientos y resultados nada desdeñable. De la revisión de algunos de los estudios se desprende una serie de taxonomías que ayudan a catalogar jerárquicamente las concepciones en torno a las que se mueven los profesores sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen. Independientemente del número de categorías propuestas su orientación se centra bien en el profesor o en el estudiante. En este artículo presentamos las características más relevantes de las concepciones que los profesores pueden desarrollar en su tarea docente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, concepciones de enseñanza, investigación educativa.

Conceptions of teaching. Contributions to teacher training

ABSTRACT

Conceptions of teaching is becoming a topical subject because of its impact on the quality of learning. In the last two decades there has been an exponential growth in the number of research studies focused on developing a corpus of knowledge and results. From the review of some of these studies, we find a number of taxonomies that help classify hierarchically the conceptions teachers have regardless of the subject or academic level they teach. Conceptions are either teacher- or student-oriented. This paper presents the most relevant features of the conceptions teachers may develop when teaching.

KEY WORDS: Learning, conceptions of teaching, educational research.

1.- INTRODUCCIÓN

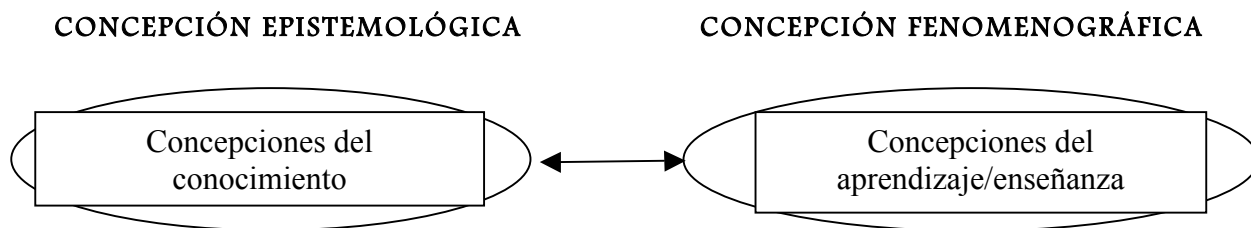
La importancia que las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje tiene el profesorado, en el nuevo contexto educativo, está promoviendo líneas de investigación altamente productivas en cuanto a teorías, modelos y resultados de investigación. Pero toda esta nueva línea de investigación no tendría el efecto que debería tener si no encontramos los cauces de difusión necesarios para que el profesorado conozca de primera mano la importancia que sobre el aprendizaje de los estudiantes tiene su forma de concebir cómo debe ser su enseñanza y por ende el aprendizaje de sus estudiantes.

El equipo de investigación que dirijo viene realizando investigación sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de profesorado y está tratando de que los resultados de dicha investigación sean conocidos por este colectivo.

La amplia literatura disponible en las revistas de mayor prestigio ponen de manifiesto que tanto el profesorado como los estudiantes tienen formas diferentes de concebir la enseñanza y el aprendizaje aunque sus vivencias hayan sido similares o idénticas. Biggs (1999) ya hacia la salvedad hace más de una década de que los estudiantes y el profesorado pueden compartir experiencias de enseñanza-aprendizaje y sostener concepciones diferentes. Trigwell y Prosser (1991) avanzaban aún más sobre el valor de la concepciones al proponer que entre las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas docentes se produce una estrecha relación con una importante repercusión en el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte Marton y Saljo (1984), Van Rossum y Schenk (1984), Ramsden (1989) señalaban que los estudiantes organizan sus tareas de aprendizaje en función de su concepción personal de lo que creen deben ser la enseñanza y el aprendizaje.

En las dos últimas décadas podemos decir que ha producido un crecimiento exponencial en el número de investigaciones e investigadores que están dedicando su trabajo a crear un corpus de conocimientos y resultados nada desdeñable, orientado su trabajo más desde una perspectiva de segundo orden (la de los protagonista) que desde primer orden (la del investigador). Buena parte de los estudios pretende acercarse al contexto tal y como señalaba Ramsden (1987). Este autor recomendaba que esta línea de investigación debía plantearse desde el contexto en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los resultados puedan ser usados por el profesorado y, de este modo, promover los cambios que desea se produzcan en los estudiantes. Esta perspectiva ecológica y de segundo orden ha promovido líneas de investigaciones muy prometedoras coherentes con las nuevas demandas del EEES.

Las **perspectivas fenomenológicas y epistémica** de la investigación sobre concepciones del aprendizaje y la enseñanza señalan que ambas perspectivas son diferentes pero no incompatibles, ya que se produce una estrecha relación entre las concepciones que el profesorado puede tener sobre conocimiento y las concepciones prácticas que tenga de lo que deber ser el aprendizaje y la enseñanza. Esquemáticamente esta relación se produciría como figura en el gráfico.



Revisando la literatura observamos que las investigaciones sobre concepciones se han llevado a cabo desde dos perspectivas. Investigaciones que examinan la actuación académica del profesorado, como se hace desde la corriente metacognitiva (Schommer, 1990,1993) y estudios que tratan de describir la experiencia del aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de los protagonistas, como se hace desde la corriente fenomenográfica de Marton, Dall'Alba y Beaty, 1990. En esta segunda corriente los investigadores han analizado la variedad de significados que el aprendizaje y la enseñanza tienen para sus protagonistas y los modos diferentes de cómo aprenden y enseñan, utilizando para ello métodos cualitativos basados en estudios focales. A continuación sintetizamos las concepciones de la enseñanza que los autores más relevantes han realizados a partir de sus estudios y propuestas.

CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA

Autores como los que se citan a continuación han contribuido conceptual y empíricamente a desarrollar un modelo y un corpus de conocimientos que ayudan a describir cómo perciben los profesores el escenario donde tiene lugar la tarea docente (Dall'Alba, 1990; Fox, 1983; Dunkin, 1990; Trigwell et al., 1994; Martin and Bella, 1990; Dunkin and Precian, 1992; Gow and Kember, 1994; Martin and Ramsden, 1992; Prosser et al., 1994; Samuelowicz and Bain, 1992). Sus conclusiones se pueden sintetizar en dos espacios diferentes. Hay profesorado que entiende que deben enfocar su enseñanza centrándose en la materia o en la enseñanza con el objetivo de transmitir información a los estudiantes, o bien, puede enfocarla en el estudiante con la finalidad de cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que le rodea (Prosser et al (2005).

Las creencias parecen jugar un papel decisivo en las decisiones que los profesores toman acerca de la relevancia que le asignan a los conocimientos (Pajares, 1992). Hay una relación entre las creencias epistemológicas de los profesores y sus concepciones de la enseñanza. Un profesor que mantiene una epistemología simplista cree que el conocimiento es simple, claro y específico y la habilidad para aprenderlo es innata y preestablecida. Por el contrario, un docente que alberga la creencia de que el conocimiento es sofisticado creará que éste es complejo, incierto y tentativo y puede solo construirse de forma gradual y progresiva. Hofer y Pintrich (1997) y Prawat (1992) han mostrado a través de sus estudios un interés por tratar de comprender cómo las concepciones que profesor tiene afectan a sus prácticas dentro del aula.

La revisión de algunos de los estudios con mayor impacto (Gow y Kember, 1993), Prosser, Trigwell y Taylor, 1994, Samuelowicz y Bain, 1992, Trigwell et al 1994, Murray y Macdonald, 1997, Dall'Alba, 1990, Dunkin, 1990, Dunkin y Precian, 1992, Fox, 1983, Gow y Kember, 1993, Martin y Ramsden, 1992, Pratt, 1992, Prosser et al, 1994) apuntan hacia una serie de taxonomías que ayudan a catalogar jerárquicamente las concepciones en torno a las que se mueven los profesores sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen. Independientemente del número de categorías propuestas su orientación se centra bien en el profesor o en el estudiante. La mayoría de estos estudios han sido llevados a cabo en países con un entorno socioeconómico similar y en materias más relacionados con las ciencias que con las materias sociales y humanas.

Sobre el número de categorías propuestas hay autores que abogan por dos categorías (Gow y Kember, 1993), hasta las siete que proponen Samuelowicz y Bain (1992). En casi todos los casos, aunque utilizan terminologías algo diferentes, la semántica es similar puesto que las categorías describen la importancia de la transmisión del conocimiento e información o bien la construcción y desarrollo del estudiante, es decir, el protagonista es el profesor o el estudiante. En cuanto a la relación entre las categorías vienen a coincidir en una relación jerárquica exclusiva y progresiva como es el caso de Dall'Alba (1991) y Martin y Balla (1990), o como es el caso de Samuelowicz la jerarquización es inclusiva en el sentido de que las características de las categorías más bajas se van acumulando en las categorías superiores.

Las categorías con una orientación centrada en el profesor tienen como rasgo más importante que la enseñanza es vista como una transmisión de conocimientos. Los profesores en esta orientación se centrarían en el contenido de las materias y en lo que están enseñando, cómo organizarían, estructurarían y presentarían los contenidos de lo que enseñan para hacer más fácil el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, las categorías con una orientación más centrada en el estudiante plantearían la enseñanza como un apoyo al alumno para realizar cambios conceptuales. Los profesores se centrarían en lograr que los alumnos construyeran su propio conocimiento y su comprensión y la promoción de su propia concepción (Samuelowicz y Bain, 1992, 2001, Prosser et al 1994, Trigwell y Prosser 1996).

Entre estas dos concepciones extrema se ubicaría una categoría intermedia, algo menos definida pero que trataría de promover el aprendizaje (Martin y Balla, 1990) o facilitaría la comprensión (Samuelowicz y Bain, 1992) o ayudaría a los estudiantes a desarrollar nuevos conceptos (Prosser et al, 1994). En cualquier caso parece que aceptada o no esta categoría intermedia la orientación podría estar centrada en el profesor o en el alumno.

Kember (1997) ha sido uno de los autores que ha escrito un artículo que podríamos considerar seminal en esta línea de investigación. En su trabajo analiza la mayor parte de los trabajos (13 en total) realizados hasta esa fecha. Como síntesis de sus análisis, Kember propone cinco categorías, dos centradas en el profesor como son la Impartición de la información y transmisión de los conocimientos de forma estructurada; una tercera intermedia con un predominio en la interacción profesor-estudiante (apprenticeship); y, por último, dos centradas en el estudiante cuya característica más relevante es la facilitación de la

comprensión y el cambio conceptual y el desarrollo intelectual. Esquemáticamente sería (Kember, 1997):

ORIENTACIÓN CENTRADA EN EL PROFESOR		INTERMEDIA	ORIENTACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	
Impartición de la información	Transmisión de los conocimientos de forma estructurada.	Interacción profesor-estudiante (apprenticeship)	Facilitación de la comprensión	Cambio conceptual y desarrollo intelectual.

Previo a esta propuesta encontramos la de Samuelowicz y Bain (1992) que proponían cinco concepciones a las que añadieron otras dos en el 2001. Resultados de varias investigaciones indican que tales concepciones se hacen explícitas a través de los significados que se otorgan a qué se entiende por aprender. Así Samuelowicz y Brain (1992, 2001) identificaron siete concepciones: Impartir información, Transmitir del conocimiento, Facilitar el aprendizaje, Cambiar las concepciones de los estudiantes, Apoyar el aprendizaje de los estudiantes, Negociar los significados y Promover la creación del conocimiento. Las tres primeras con un carácter cuantitativo, el resto cualitativo. En la concepción cuantitativa, el profesor aparece como responsable máximo del aprendizaje porque es el que decide cuándo y cómo el aprendizaje va tener lugar. En cambio, la concepción cualitativa se conceptualizada como un cambio que los estudiantes experimentarán en su forma de percibir y usar el conocimiento. El profesor se convierte así en un facilitador del aprendizaje, que ayudará a interpretar el mundo que rodea al estudiante. En esta misma línea encontramos el trabajo que Dall'Alba (1991) con una propuesta de siete concepciones, tres centradas en el profesor y cuatro centradas en el estudiante.

El establecimiento de las categorías y su ordenamiento se ha realizado desde planteamientos cualitativos y cuantitativos. En unos casos se han llevado a cabo análisis factoriales para establecer los constructos o categorías así como pruebas de significación de diferencias entre las categorías. En otros casos ha sido a partir de la entrevista como se han establecido las categorías acompañadas de comentarios obtenidos en las entrevistas.

En síntesis, las aportaciones parecen indicar que hay dos claras orientaciones con subcategorías. La primera es una orientación centrada en el profesor con un enfoque en la comunicación de los conocimientos y los contenidos de las materias. La segunda orientación está centrada en el estudiante y, por tanto, en el aprendizaje. Las categorías, con la ayuda del trabajo de Kember (1997) quedan perfiladas del modo siguiente:

1. *Impartición de la información.*

Es la concepción más extrema de la visión centrada en el profesor. El propósito es la presentación de contenidos. El estudiante tiene un papel pasivo. La tarea del profesor sería la de trasladar la información que imparte al estudiante. La enseñanza significa impartir información que se espera que el estudiante obtenga por el solo hecho de estar matriculado en el curso y asistir a clase (Samuelowicz y Bain, 1992). Trigwell et al 1994 describe esta concepción de un modo muy gráfico: “los profesores deben explicar de tal forma que los alumnos no tengan que molestarse en decidir cuándo tomar notas. Él decide lo que es importante, le facilita los esquemas y los apuntes para que ellos tenga lo importante”. Es un intento de llenar a los estudiantes de información. Los profesores creen que los alumnos no tiene ni interés ni ganas de implicarse en lo que están explicando (Gow y Kember, 1990).

El foco de interés de esta concepción está en el profesor y el contenido de la materia que enseña, de ahí que se considere la importancia del profesor como el depositario de la información y los conocimientos académicos válidos e importantes. Lo fundamental es lo que el profesor sabe pero no cómo lo enseña. Saber mucho lleva implícito saberlo enseñar (Kember y Gow, 1993).

Fox utiliza la metáfora siguiente: “la enseñanza es como la siembra a boleto de la semilla sin tener en cuenta donde debe caer. El profesor lo que debe hacer es sembrar sin pensar a donde va a parar lo que enseña”. El estudiante es un vaso que recoge todo lo se le echa. Martin y Ramsden (1992) señalan que es tanto como decir que enseñar es poner la información en la cabeza de los estudiantes.

2. *Transmitir el conocimiento estructurado*

La segunda concepción considera la transmisión del conocimiento como un objetivo prioritario en la enseñanza. Tal como lo hace la concepción anterior. Enseñar supone que el conocimiento transferido está estructurado y organizado de acuerdo con los conocimientos que el estudiante ya posee con el fin de que tenga más calidad al añadirlos a lo que ya sabe. Martin y Ramsden (1992) señalaban que en esta concepción el profesor puede percibir la enseñanza como un proceso de elaboración de un cuadro. El alumno solo tiene que ver el cuadro de forma anticipada para que pueda saber hacia dónde va. El profesor presenta la materia perfectamente estructurada para facilitar al alumno el proceso de asimilación de los contenidos. El alumno se ve como un receptor pasivo de lo que recibe. La enseñanza se convierte en una transmisión de conceptos y habilidades que los estudiantes deben adquirir (Samuelowicz y Bain, 1992).

El atributo más importante del profesor es su dominio de la materia para ganar calidad en su presentación. Fox (1983) lo ve como una transferencia consciente. El profesor pasa mucho tiempo preparando el material de clase y asegurándose de que está al día. Se preocupa por mejorar sus competencias para la presentación de dichos materiales y se asegura de que con ellos traslada la esencia de la materia a la cabeza de los estudiantes. Aquí importa destacar la presentación de los materiales y hacerlo de la manera más comprensible para el estudiante. Fox (1983) utiliza la analogía de la alimentación infantil en la que la madre se preocupa de que en el alimento se encuentren todos los nutrientes que el bebé necesita.

3. *Interacción profesor-alumno*

La concepción que hace de puente entre las concepciones cuantitativas y las cualitativas (las dos siguientes) se caracteriza por la relevancia que se otorga a la interacción profesor-alumno. Kember y Gow (1994) describen esta concepción como sigue: “yo hablo (refiriéndose al profesor) y ellos (los alumnos) escuchan. Luego trato de que hablen pero sin forzar demasiado sus intervenciones porque en realidad yo soy su guía”.

Trigwell et al (1998) describe esta concepción del modo siguiente: “yo (el profesor) no quiero que mis alumnos lo tomen todo al pie de la letra. Me gusta que piensen y que interpreten antes de que yo hable. Si hago una demostración, no les digo el resultado sino que les pregunto qué creen es previo a los principios expuestos (p80)”. Esta concepción se relaciona con la transmisión puesto que el profesor hace que el alumno intervenga pero previa presentación de las evidencias, principios y contenidos definidos por el profesor. Esta concepción reconoce la importancia del alumno pero desde la percepción de los profesores o desde la modulación que hace el profesor del alumno. Pratt (1992) percibe esta concepción como la fusión entre el profesor y el contenido de la materia. El profesor representa el conocimiento y el contenido que el alumno tiene que aprender. En esta concepción se hace hincapié en las actividades del aprendizaje tales como los experimentos, la solución de problemas. Dall’Alba (1991) llama a esta concepción “desarrollo de capacidades para ser un experto”.

4. *Facilitador de la comprensión*

Dentro de esta orientación cualitativa hay dos o tres concepciones dependiendo de autores. En cualquier caso todos tienen como elemento común que tratan de ver la enseñanza como facilitación del desarrollo de la comprensión o del conocimiento. Se utiliza la etiqueta facilitador del aprendizaje. Esta concepción tienen como protagonista el aprendizaje/el estudiante. El protagonismo se traslada del profesor al estudiante. El papel del profesor es ayudar al estudiante a aprender. El énfasis se pone en los resultados del aprendizaje y no en la definición de contenidos.

El papel del profesor es reconocido pero como un facilitador del aprendizaje. El profesor debe crear un ambiente de aprendizaje, guiar a los estudiantes en sus procesos del aprendizaje. Cada estudiante es reconocido como un aprendiz individual y no como una audiencia. El profesor puede reconocer o percibir que el estudiante no interpreta siempre lo que está diciendo en el modo que él espera. Se interesa por la percepción de los estudiantes sobre lo que pasa en el aula (Martin y Balla, 1991). El resultado del proceso de enseñanza es la comprensión que el alumno muestra al aplicar los conocimientos que aprende en situaciones reales y le da sentido a lo que aprende (Samuelowicz, 1992).

5. *Desarrollo intelectual y cambio conceptual*

Esta concepción presenta la enseñanza con el objetivo desarrollar las condiciones para que el estudiante pueda lograr ser más autónomo e independiente y pueda desarrollarse a través de la argumentación acerca de las cosas, la aplicación de las ideas y confronte lo que sucede a su alrededor con lo que piensa. De lo que se trata en esta concepción es confrontar al estudiante con las ideas preconcebidas que tenga de las cosas y con lo que el profesor dice. Esta categoría estaría en consonancia con la profesionalización del estudiante. La función del profesor sería la de presentar la imagen de la profesionalización a partir de buenas prácticas y ejemplos y modelos. Es decir, crear espacios de profesionalización con el fin de que los estudiantes piensen y actúen como profesionales. En esta categoría los profesores parecen mantener la idea de que la relación con sus estudiantes deber ser positiva para facilitar la transformación de sus conocimientos y los procesos de aprendizaje en el nuevo contexto del aprendizaje para toda la vida y el desarrollo profesional continuo (Niemi, 2009). Esta concepción estaría en la línea del empoderamiento que el aprendizaje puede otorgar al estudiante.

Una vez esbozados los perfiles de las posibles concepciones que pueden sostener los profesores nos preguntamos ¿qué concepciones son las preferidas por parte de los profesores y por parte de los estudiantes?

En un estudio (Hernández Pina y col., 2009) llevado a cabo con estudiantes y profesores universitarios a los que preguntamos qué era para ellos enseñar, observamos los siguientes resultados:

- ✚ Para la muestra de profesores, el 31% estaba de acuerdo con que la enseñanza debería servir para la transmisión de información; el 57% para ayudar a adquirir conocimientos; el 45% para facilitar el aprendizaje y el 54% para conseguir un cambio en su comprensión del mundo. A continuación se les preguntó cuál de las cuatro opciones presentadas veían más viable en el contexto en el que estaban desarrollando su actividad docente. El 54.3% opinó que debía ser la de ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos mediante la presentación organizada de los contenidos de la materia. Si a esta opción uníamos la opción uno- la de la transmisión- el porcentaje subía al 80%, lo que indica una posición claramente cuantitativa de la enseñanza por parte de los profesores, como es la transmisión y la adquisición de conocimientos. Tan solo el 3% vio como más viable que la enseñanza debía servir para ayudar a los estudiantes a conseguir un cambio en su comprensión del mundo a través de la construcción de nuevos conocimientos.
- ✚ En el caso de la muestra de estudiantes, observamos que sólo el 22% estaban de acuerdo en que la enseñanza podía servir para transmitir información. El 75% opinó que debía servir para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos. Los dos porcentajes más destacados los tenemos en las opciones cualitativas cuyas opciones señalan que la enseñanza debe servir para facilitar el aprendizaje (86%) y para que los estudiantes puedan cambiar su comprensión del mundo (76%). Al igual que al profesorado, también a los estudiantes se les preguntó el modelo más viable de enseñanza en el contexto presente. La respuesta fue que el 46.8% creía que la concepción tres era la más viable, es decir la que considera que la enseñanza debe facilitar el aprendizaje. Otro 28.8% entendía que la enseñanza debería ayudar a adquirir los conocimientos de forma organizada para facilitar el aprendizaje a los estudiantes. El 15.5% consideraba que debería ayudar a conseguir cambios y sólo un 8.4% creía que debería servir para transmitir información. Analizando globalmente las preferencias de uno y otro grupo se observa que los estudiantes optan por una concepción cualitativa y los profesores por una cuantitativa.

En otro estudio realizado recientemente (Ros, Maquilón y Hernández Pina, 2010) quemos comprobado que los maestros y maestras de Educación Primaria plantean que la responsabilidad del profesorado, con sus concepciones de enseñanza, no está muy clara. De un modo experimental y con una muestra reducida de maestros y maestras hemos detectado una tendencia clara en la falta de consistencia interna entre las intenciones y las estrategias que emplean en su actividad docente, lo cual puede estar producido que los estudiantes reciban un “mensaje confuso” de lo que se espera de ellos y ellas, en el que no queda clara cual es la intención del profesorado en cada una de las situaciones de aprendizaje, ya que las estrategias que emplean no están acordes con las intenciones.

Dada la multiplicidad de ámbitos, contextos y temáticas que están siendo investigadas en estos últimos años, hemos recopilado en este monográfico trece artículos que abordan muchos de estos nuevos espacios de investigación e innovación, tanto nacional como internacionalmente.

En el primer artículo titulado “La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia” se muestran los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, durante el curso escolar 2008-09 acerca de tres aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la metodología empleada, el sistema de evaluación y calificación y el desarrollo de competencias docentes y profesionales.

El trabajo titulado “El portafolios en las prácticas de enseñanza del grado en maestro en educación primaria” parte de la descripción y estudio de las principales características del portafolios como instrumento de aprendizaje y evaluación formativa para exponer la relevancia de esta técnica en la materia del Prácticum (módulo de Prácticas Externas) en los estudios de Grado en Maestro en Educación Primaria.

En la investigación desarrollada en la Universidad de Porto, con la participación de compañeros y compañeras de otros dos países, titulada “Caracterización de los patrones comportamentales de los atletas con discapacidad visual practicantes de goalball” se explican las características de este deporte colectivo, que fomenta las relaciones individuales y colectivas específicas. En la investigación se han planteado como objetivo el identificar algunos patrones comportamentales de practicantes del G (acciones ofensivas) con una muestra de 5 equipos masculinos del paro Campeonato Nacional de Portugal y 12 del Campeonato de Europa.

Seguidamente, se presenta otro artículo titulado “Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física” que se encuadra dentro de una estrategia de investigación-acción participativa que busca la reflexión crítica y mejora de un programa de prácticas para especialistas de Educación Física. Tratando de conocer las preocupaciones que expresan los estudiantes antes de incorporarse a los centros escolares.

El segundo de los artículos con autores internacionales se titula “Patrones de aprendizaje adaptativo de adolescentes en España y México”. El objetivo principal de este trabajo es comparar los patrones de aprendizaje adaptativo de los estudiantes de Educación Secundaria en España y México encontrándose que no se manifiestan diferencias significativas en función del sexo o tipo de centro. Sin embargo, si se encuentran diferencias en dichos patrones según el curso académico: los mexicanos los mantienen constantes, mientras que los españoles los modifican.

Continuamos la selección de artículos con el titulado “Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación”, que presenta los resultados de la evaluación diferida de un curso de formación en convivencia y mediación dirigido a docentes de distintos centros y etapas educativas, pero que incluye también un seguimiento de la trasferencia de conocimientos mediante el análisis de tres dimensiones: ámbito personal, de aula y de centro.

En el trabajo titulado “Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado” se presenta una interesante y ambiciosa apuesta por una educación intercultural que se convierta en modalidad educativa para lograr la inclusión de todos los estudiantes de diferentes culturas. Al mismo tiempo, en este artículo se apuesta también por la formación de profesores en una modalidad considerada estratégica para fomentar la integración, la inclusión y la interculturalidad: el trabajo colaborativo.

Seguidamente se ha incluido el tercero de los artículos internacionales de este monográfico, titulado: “Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: tendencias oferentes desde una óptica humanista integral”, lo presenta una compañera de la Universidad de Oriente. República Bolivariana de Venezuela, y en él se plantea cómo en las instituciones educativas, se siguen percibiendo múltiples dificultades para enseñar matemáticas al estar circunscrita dentro de una pedagogía tradicional, se sigue proyectando de forma hegemónica en el contexto educativo, cultural y social.

El artículo “Valores en futuros profesores de Secundaria”, nos traslada a los nuevos tiempos, nuevas formas, perspectivas de formación distintas, acordes a las necesidades que se plantean desde el ámbito educativo, y, sobre todo, desde los mismos profesores. Afirma la autora que la educación en valores es una necesidad hoy, pero nos preguntamos, ante todo, qué valores tienen los futuros profesores de Secundaria. Un tema complejo que se aborda ampliamente en su trabajo.

Continúa el monográfico con el artículo titulado: “La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate” que presenta su investigación desde la óptica de las numerosas transformaciones que se están llevando a cabo en la educación

superior, equiparable en magnitud a la revolución humboldtiana de hace 200 años. En estos momentos, una vez más en la historia, se está debatiendo sobre las grandes preguntas de la educación: cuál debería ser el fin de la educación y cómo conseguirlo. Apunta la autora las aportaciones que el enfoque de capacidades puede hacer a la educación superior.

El siguiente artículo, titulado “Innovación y evaluación. Propuestas de mejora para un proyecto transversal en la formación universitaria de los estudiantes de Educación Infantil”, presenta los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto de innovación educativa “La ciudad del Arco Iris” realizado en la Universidad de Huelva desde el curso académico 2002/03. Los resultados nos informan sobre las repercusiones que esta innovación tiene para la formación de los estudiantes de Educación Infantil.

El segundo de los artículos relacionados con la Evaluación Educativa, se titula: “La formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad”. Las autoras y autores de esta amplia y costosa investigación consideran la importancia de la evaluación en la cultura de la calidad y en el campo educativo, se aportan datos sobre el nivel de ejecución real de prácticas evaluativas del aprendizaje, enseñanza y programas y el nivel de importancia que se le conceden por 233 profesores de Atención a la Diversidad encuestados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se analizan las diferencias encontradas en función de diversas variables que permiten hacer una radiografía del compromiso de este profesorado con prácticas evaluativas sistematizadas.

Finalmente, el último de los artículos incluidos, al que el propio título anima a su lectura: “Innovando en 4º de Ingeniería Química: Una receta a la Boloñesa”, presenta el estudio de caso de un proyecto piloto de innovación docente en 4º de Ingeniería Química que se realizó durante los cursos académicos 2005/06, 2006/07 y 2007/08 en la Universidad de Valladolid. En él se realizaron una serie de acciones encaminadas a mejorar sus prácticas docentes, a través de la puesta en práctica de una nueva metodología basada en proyectos y en un estudio de caso práctico de industria como base de trabajo común para todas las asignaturas que se encontraban en el primer cuatrimestre.

Esperamos que disfruten de este monográfico y de la calidad individual de cada una de las aportaciones que se incluyen.

No queríamos terminar esta presentación sin agradecer a todos los compañeros, compañeras que desde las diversas tareas (autores, maquetación, revisores, corrección de estilo en inglés, etc.), han facilitado que este número vea la luz puntualmente el mes de octubre de 2010. Muchas gracias a todas y todos.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (1999). **Teaching for quality learning at university**. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of learning. **Research and Development in Higher Education**, 13, 293-297.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. **Higher Education**, 20, 47-66.
- Dunkin, M. J. y Precians R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. **Higher Education**, 24, 483-502.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. **Studies in Higher Education**, 8(2), 151-163.
- Gow, L., Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning?. **Higher Education**, 19, 307-322.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. **British Journal of Educational Psychology**, 63, 20-33.
- Hernández Pina, F. y colb. (2009). University academics' and students' conception of Teaching and Learning in Higher Education. Comunicación presentada en ECER2009, Viena.

- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67, 88-140
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics. conceptions of teaching. **Learning and Instruction**, 7(3), 255-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. **Journal of Higher Education**, 65(1), 58-74.
- Martin, E. y Balla, M. (1990). Conceptions of teaching and implications for learning. **Research and Development in Higher Education** 13, 298-304.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness. How lecturers change their understanding of teaching. **Higher Education**, 13, 298-304.
- Marton, F. Saljo, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) **The Experience of Learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Murray, K. y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers. conceptions of teaching and their claimed educational practice. **Higher Education**, 33, 331-349.
- Niemi, H. (2009). "Why from Teaching to Learning?". *European Educational Research Journal*. Vol. 8 (1). www.wwwords.eu/EERJ
- Pajares, M. F. (1992). Teachers. beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 63(3), 307-332.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. **American Journal of Educational Psychologist**, 100(3), 354-395.
- Prosser, M., K. Trigwell, et al. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. **Learning and Instruction**, 4, 217-231.
- Prosser, M., E. Martin, et al. (2005). Academics. experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. **Instructional Science**, 33, 137-157.
- Ramsden, P. (1989). Perceptions of courses and approaches to studying: an encounter between paradigms. **Studies in Higher Education**, 14(2), 157-8.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching and learning held by academics. **Higher Education**, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics. beliefs about teaching and learning. **Higher Education**, 41, 299-395.
- Schommer, M (1990). The effects of beliefs about nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). "Epistemological development and academic performance among secondary students. **Journal of Educational Psychology**, 85, 406-411.
- Trigwell, K y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning outcomes. . **Higher Education**, 22, 251-266.
- Trigwell, K., M. Prosser, et al. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. **Higher Education**, 27, 85-93.
- Trigwell, K y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. **Studies in Higher Education**, 21, 275-284.
- Van Rossum, E. J. y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. **British Journal of Educational Psychology**, 54(1), 73-83.