



Perfil del profesorado universitario que emplea un enfoque docente centrado en el alumnado

David JIMÉNEZ HERNÁNDEZ¹, María TORNEL ABELLÁN¹,
Juan José GONZÁLEZ ORTÍZ¹ y Patricia SANCHO REQUENA²

¹Departamento de Educación, Universidad Católica de San Antonio de Murcia

²Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza

(Recibido 3 de Septiembre de 2018; Aceptado el 20 de Marzo de 2018)

RESUMEN: Los enfoques de enseñanza a los que recurren los docentes universitarios determinan su forma de afrontar el proceso educativo y su figura como docentes. Éstos pueden ser de dos tipos, centrado en el profesorado/transmisión de la información y centrado en el alumnado/cambio conceptual. El objetivo de esta investigación es dibujar el perfil del profesor universitario según el enfoque docente más empleado. Con este fin, se aplicó el cuestionario ATI (2004) a un total de 501 docentes universitarios de la Región de Murcia. Los resultados muestran que el enfoque centrado en el alumnado es el más empleado entre las profesoras que han recibido formación didáctica, de menor edad o años de experiencia, preferiblemente de la rama de arte o humanidades y ciencias sociales y jurídicas y dependiendo del tipo de universidad a la que pertenece. De este modo, es posible detectar las variables que determinan el uso de este enfoque, en detrimento del anterior, y como consecuencia, las áreas donde es más necesario trabajar para hacer posible el cambio.

Palabras clave: Enfoque de enseñanza, formación de profesores, variables del profesor, docencia, educación superior

Profile of university teachers using a student-centered approach to teaching

ABSTRACT: The teaching approaches that university teachers use determine their way of facing the educational process and their role as teachers. These can be of two types, Information Transmission/Teacher-focused (ITTF) and Conceptual Change/Student-focused (CCSF). The objective of this research is to draw the profile of the university teacher according to the most employed teaching approach. To this end, the ATI questionnaire (2004) was applied to a total of 501 university teachers from the Region of Murcia. The results show that the student-centered approach is the most used among teachers who have received didactic training, that are younger or with less years of experience, preferably from the art or humanities and social and legal sciences fields and depending on the type of university they belong to. In this way, it is possible to detect the variables that determine the use of this approach, to the detriment of the previous one, and as a consequence, the areas where it is most necessary to work in order to make the change possible.

Keywords: Approaches to teaching, teacher training, teacher variables, teaching, higher education

Correspondencia: David Jiménez Hernández. djimenez361@ucam.edu

Introducción

El enfoque de enseñanza de un docente, hace referencia a las diferentes maneras de abordar la enseñanza y, por lo tanto, a la forma que tiene de enseñar. Éstos pueden ser de dos tipos, centrado en el profesorado/transmisor de conocimientos o Information Transmission/Teacher-focused (ITTF) y centrado en el alumnado/de cambio conceptual o Conceptual Change/Student-focused (CCSF; Trigwell y Prosser, 1991).

El enfoque centrado en el profesorado proveniente de la teoría conductista en la que el alumnado representa un papel pasivo. Bryant (2004) lo define como un estilo de enseñanza formal, controlado y autocrático en el que el docente de manera unilateral toma las decisiones cómo, qué y cuándo aprenden los estudiantes. Este profesorado tiene como principal función la transmisión de conocimientos dirigiendo sus funciones hacia la enseñanza. Para Brown (2003), estos docentes son vistos por el alumnado como un experto en la disciplina y cuya función principal es presentar la información de manera concisa y clara. En este enfoque, el profesorado tiene el control de todo el proceso educativo para hacer valer su posición y autoridad ante el alumnado y para no mostrar sus vulnerabilidades al manejar una situación ambigua (Weimer, 2002).

El enfoque centrado en el alumnado se basa en la libertad de los estudiantes para explorar áreas en función de sus intereses personales. En este proceso, son apoyados por un facilitador que pueda solucionar los problemas que puedan surgir. A través de este enfoque no solo se pretende alcanzar mayores resultados académicos, sino aumentar la confianza en sí mismo, flexibilidad y habilidades sociales del alumnado (Motschnig-Pitrik y Holzinger, 2002). Este tipo de docente, recurre más a sesiones interactivas en el aula, toma interés personal en los estudiantes, motiva y estimula la involucración de éstos. Vale, Davies, Weaven y Hooley (2010) discurren que estos docentes desarrollan en los estudiantes la capacidad de tomar el control de su aprendizaje, aplican tareas reales que requieren de tiempo para su exploración, involucran la cooperación, comunicación y negociación en el proceso de enseñanza. Como continúan diciendo Drew y Trigwell (2003), estos docentes, al tiempo que cuestionan ideas, recurren a ejemplos controvertidos, provocan debate, propicia participación en conversaciones sobre los temas que están aprendiendo, animan a cuestionar y reestructurar los conocimientos de los discentes.

Como se ha podido comprobar, el sistema universitario actual, apuesta por un enfoque de enseñanza centrado en el alumnado al dirigir en él el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de competencias, facilitando el aprendizaje permanente, entre otras y, como alude de Miguel (2005), al considerar entre otras cuestiones, que un aprendizaje es eficaz cuando es el estudiante el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo del proceso educativo.

Estudios efectuados sobre los enfoques de enseñanza

Han sido diversas las investigaciones llevadas a cabo a nivel internacional sobre los enfoques de enseñanza. Antes de hablar de ellos, es necesario tener en cuenta que los estudios realizados en el sistema universitario mostraron que, el profesorado que concibe la enseñanza como transmisión de conocimientos son más propensos a adoptar un enfoque centrado en el

profesor. Por su parte, los docentes que conciben su enseñanza como facilitadora, utilizan un enfoque centrado en el estudiante (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007).

La concepción que tienen los docentes sobre la educación es la que en última instancia determinan los enfoques y, por lo tanto, sus prácticas docentes. Para cambiar las concepciones de enseñanza del profesorado es necesaria una formación del mismo. Como aseguran Postareff y Lindblom-Ylänne (2008), la formación pedagógica ha demostrado ser el método más eficaz para centrar el enfoque en el estudiante. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi y Ashwin (2006) a través de Postareff *et al.* (2004), demostraron que después de un largo proceso de formación pedagógica se podrá cambiar de un enfoque centrado en el profesorado a otro centrado en el alumnado.

Según Sulaiman, Rahman y Dzulkifli (2008), Ruggiero en 1988 ya consideraba que para que una enseñanza atendiese a un razonamiento de orden superior y de pensamiento crítico no dependía de la materia que se enseñaba, sino de la forma en la que se enseñaba. Esto evidencia que el cambio debería ser en la metodología de enseñanza. En la actualidad, se ha podido comprobar la importancia del enfoque de enseñanza empleado, pues, diferentes investigaciones han demostrado la relación significativa entre un enfoque docente centrado en el docente con la transmisión de información y el enfoque centrado en el estudiante con un aprendizaje profundo y por lo tanto, determinan la calidad del rendimiento académico (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2008; Postareff, 2007; Trigwell, Prosser, y Waterhouse, 1999; Trigwell, Prosser, Martin y Ramsden, 2005). Postareff (2007) también afirmó que el enfoque centrado en el alumnado es más rico y consistente pedagógicamente hablando, que el enfoque centrado en el profesorado. Baeten, Dochy y Struyven (2013) revisaron investigaciones (Fowler, 2005; Sivan *et al.* 2000 y Wilso) que corroboran las afirmaciones expuestas, es decir, que los enfoques más centrados en el alumnado conllevan enfoques de aprendizaje profundos.

En nuestro país y en educación secundaria, Rosário, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro (2013) comprobaron que el profesorado que más se centra en el estudiante tiene una mayor tendencia a emplear un enfoque profundo, mientras que cuanto menos se centra en el estudiante, es más probable que adopte un enfoque superficial.

Por lo tanto, se puede afirmar que, el profesorado a través de sus métodos de enseñanza y estrategias tienen influencia en el aprendizaje del estudiante (Entwistle y McCune, 2004), y que los enfoques tienen importantes implicaciones en la educación, ya que el profesorado que recurre a un enfoque centrado en el alumnado tiene más probabilidad de hacer un aprendizaje de mayor calidad (Monroy, Hernández y Martínez, 2014).

A través del presente estudio, se pretende determinar en el contexto universitario y español, algunas de las variables que influyen al profesorado a la hora de emplear los enfoques de enseñanza, una vez que el EEES ya está implantado unos años. Entre las diferentes variables que pueden influir en la utilización de un determinado enfoque, se estudiará más detalladamente la formación del profesorado, pues, como afirmaron Monroy *et al.* (2014), conocer el impacto de la formación sobre los enfoques de enseñanza es vital para la mejora del sistema educativo, en vista de la influencia de éstos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Es por esto que, el objetivo de investigación de este trabajo es dibujar el perfil del profesorado universitario que utiliza un enfoque docente centrado en el alumnado, analizando el impacto de ciertas variables sociodemográficas y referidas a la formación.

Método

Muestra

El diseño empleado para la investigación fue transversal, *ex post facto*, prospectivo de grupo único (Montero y León, 2007).

La población diana está compuesta por los docentes de las tres universidades de la Región de Murcia, ascendiendo a 3192. La distribución del profesorado entre las mismas fue de 1974 en la Universidad de Murcia (UMU), 631 en la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) y 587 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

Para este estudio se contó con una muestra representativa del total de la población de 501 docentes, un 49,50% para la Universidad de Murcia, el 41,71% para la UCAM y el 8,78% restante para la Universidad Politécnica de Cartagena. Obtenida por un muestreo incidental por accesibilidad.

La media de edad entre los mismos fue de 42.98 años ($DT = 9,785$), contando con un 54,5% de hombres y un 46.49% de mujeres, con una media de años de experiencia docente de 13,3 años ($DT = 10,03$).

Instrumentos

Se creó una encuesta *ad hoc*, que recogía información relativa a variables sociodemográficas y de formación. Además, se incluyó el cuestionario ATI (Trigwell y Prosser, 2004) para medir la variación entre la Transmisión de Información/Enfoque Centrado en el profesorado y el Cambio Conceptual/Enfoque Centrado en el estudiante. Este instrumento está compuesto por 16 ítems, 8 de cada enfoque, con una escala de tipo Likert de 5 anclajes. Para Trigwell y Prosser (2004) el instrumento mostró una fiabilidad con un alfa de Cronbach de .73 en el enfoque centrado en el profesorado, un ejemplo de ítem (*diseño la docencia de mis asignaturas con la suposición de que la mayoría del alumnado tiene muy poco conocimiento de los temas a tratar*), y para el enfoque centrado en el alumnado de .75, cuyo ejemplo sería (*creo que mucho tiempo de enseñanza debería de utilizarse para cuestionar o debatir las ideas del alumnado*).

La traducción aplicada en este cuestionario fue la inversa o protocolo de retrotraducción, basada en la realizada por Harkness y Schoua-Glusberg (1998).

Análisis

Para alcanzar el objetivo de investigación, se llevaron a cabo diferentes análisis teniendo en cuenta la naturaleza de las variables implicadas en el estudio: correlaciones de Pearson, Pruebas t y ANOVAs. Las correlaciones se interpretaron siguiendo a Cohen (1988), dichas correlaciones se interpretaron como pequeñas ($r = .10$), moderadas ($r = .30$) y elevadas ($r \geq .50$).

Se incluyó el cálculo de tamaños del efecto (η^2 parciales) basándose en Cohen (1992) para determinar el efecto bajo ($\eta^2 = .02$), moderado ($\eta^2 = .13$) y elevado ($\eta^2 = .26$).

Resultados

Con respecto al enfoque docente, en sus dos dimensiones, obtuvo una media de 3.88 ($DT = .57$) en el caso del enfoque centrado en el alumno y 3.45 ($DT = .58$) en el enfoque centrado en el profesor.

En segundo lugar, respecto a la relación de los dos enfoques y las características del profesorado universitario, se hallaron diferencias en función del género en el caso del enfoque centrado en el alumno ($t_{497} = 2.896, p < .01$), con una media de 3.817 en profesores y de 3.964 en profesoras, pero no en el caso del enfoque centrado en el profesor ($t_{497} = -.998; p > .05$).

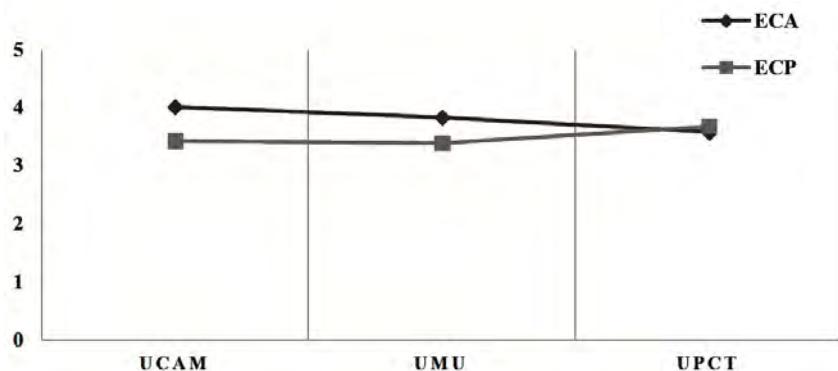
Tal y como se puede observar en la Tabla 1, el enfoque centrado en el alumno se relacionó de forma significativa y negativa con la edad y los años de experiencia, no así el enfoque centrado en el profesor. La figura contractual no se relacionó estadísticamente significativamente con ninguno de los enfoques.

Tabla 1. Correlaciones entre Enfoques Docentes y Variables Relacionadas con la Edad y la Formación

	ECA	ECP	Edad	Experiencia	Figura contractual
ECP	.036	-			
Edad	-.147**	.054	-		
Experiencia	-.138**	.044	.778**	-	
Figura contractual	-.044	.066	.388**	.583**	-

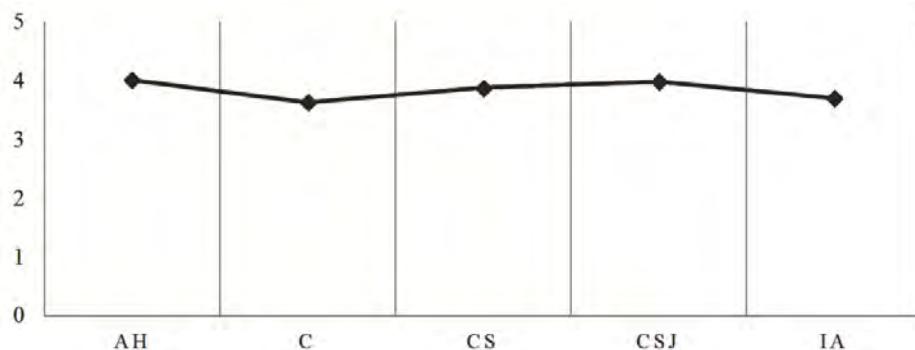
Nota: ECA = enfoque centrado en el alumno; ECP = enfoque centrado en el profesor.

En cuanto al uso de los enfoques por universidad (Figura 1), se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en el caso del enfoque centrado en el alumno ($F_{2,498} = 12.729, p < .01, \eta^2 = .049$), con diferencias significativas entre la UCAM y la UMU y UPC ($p < .01$) y entre la UMU y la UPCT ($p < .05$). Del mismo modo, esta relación resultó estadísticamente significativa en el caso del enfoque centrado en el profesor ($F_{2,498} = 6.075, p < .01, \eta^2 = .029$), aunque en este caso con diferencias estadísticamente significativas únicamente entre la Universidad Politécnica y las otras dos universidades ($p < .01$).

Figura 1. Enfoques docentes según universidad.

Nota: ECA = enfoque centrado en el alumno; ECP = enfoque centrado en el profesor; UCAM = Universidad Católica de Murcia, UMU = Universidad de Murcia; UPCT = Universidad Politécnica de Cartagena

Según la rama de conocimiento (Figura 2), en el enfoque centrado en el estudiante, se obtuvieron resultados estadísticamente significativos ($F_{2,485} = 1.987, p < .01, \eta^2 = .049$), con diferencias significativas cuando se comparan ciencias con arte y humanidades ($p < .05$) y ciencias sociales y jurídicas ($p < .01$) y entre ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura ($p < .01$). No se hallaron resultados estadísticamente significativos en el enfoque centrado en el profesor ($F_{2,485} = 1.717, p < .05$).

Figura 2. Enfoque docente centrado en el alumno según rama de conocimiento.

Nota: AH = Artes y humanidades; C = Ciencias; CS = Ciencias de la salud; CSJ = Ciencias sociales y jurídicas; IA = Ingeniería y arquitectura.

Finalmente, con respecto a la relación de la formación con las dos dimensiones de enfoques muestra que, no existe una relación estadísticamente significativa entre ninguno de los enfoques y la formación de grado y de postgrado o doctorado ($p > .05$).

El estudio de esta misma relación con la formación didáctica sólo fue estadísticamente significativa en el caso del enfoque centrado en el alumnado (Tabla 2), que se relacionó de forma positiva con todos indicadores de formación de este tipo.

Tabla 2. Correlaciones entre el Enfoque Centrado en el Alumnado y el Tipo de Formación didáctica

	ECA	ECP	1	2	3	4	5
ECP	.036						
1	.246**	-.019					
2	.275**	-.054	.875**				
3	.263**	-.056	.790**	.813**			
4	.098*	-.055	.568**	.590**	.625**		
5	.225**	-.027	.739**	.703**	.750**	.675**	
6	.148**	-.032	.588**	.588**	.664**	.604**	.641**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$. ECA = enfoque centrado en el alumnado; ECP = enfoque centrado en el profesor; 1 = realización de seminarios y talleres sobre metodologías de enseñanza; 2 = rol del profesorado para el desempeño profesional; 3 = innovación, buenas prácticas e intercambios docentes; 4 = formación relacionada con los cambios asociados al nuevo contexto universitario; 5 = sistemas de evaluación; 6 = utilización de nuevas tecnologías y recursos para la enseñanza.

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el enfoque centrado en el alumnado obtuvo una media superior al centrado en el profesorado. Estos resultados son contradictorios a la evidencia que han mostrado diferentes estudios en educación superior de adultos y universitaria, en los que el enfoque predominante era el centrado en el profesorado (McCollin, 2000; Liu, Qiao y Liu, 2006). Quizás, la evolución de la docencia con el paso del tiempo unido al mayor asentamiento del sistema universitario español en el EEEES, las diversas modificaciones que supuso, unidos a los procesos formativos que se generaron, están propiciando el cambio.

No obstante, y a pesar de los resultados, cabe señalar que la diferencia de predominio entre ambos enfoques es pequeña. Posiblemente, la escasa diferenciación entre ambas puntuaciones indica lo que Postareff (2007) ya ha señalado, y es que no todo el profesorado pertenece exclusivamente a un enfoque. Más bien, algunos docentes han combinado elementos de los dos enfoques. Según este autor, dada la complejidad de la educación superior, un posicionamiento férreo a uno de los enfoques puede no hacer justicia a la naturaleza de la educación.

Otros autores como Baeten *et al.* (2013) recopilaron diversas autorías que consideran que para la consecución de un enfoque profundo del aprendizaje es necesaria la miscelánea de métodos centrados en el alumnado y en el profesorado (Wilson y Fowler, 2005; Sivan *et al.*, 2000). De hecho, es importante la dualidad de ambos enfoques para no centrar únicamente el proceso de enseñanza aprendizaje en uno solo de sus agentes (Kain, 2003).

A la hora de describir el perfil del profesorado universitario que más utiliza el enfoque centrado en el alumnado, se comenzará con las variables más sociodemográficas, afectando el género al tipo de enfoque empleado, siendo las profesoras las que más utilizan el enfoque centrado en el alumnado. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones, en las que las mujeres son menos proclives a la enseñanza dirigida únicamente a los contenidos, y adoptan más métodos centrados en los estudiantes (Singer, 1996 visto en Monroy *et al.*, 2014; Nevgi *et*

al., 2004; Rosário *et al.*, 2013). Así mismo, las profesoras conceden mayor libertad a los estudiantes, mientras que los profesores siguen un proceso de enseñanza más estructurado y controlado por ellos (Lacey, Saleh y Gorman 1998; Rosário *et al.*, 2013).

Además del efecto de ser mujer, el profesorado con menor edad y años de experiencia recurrían más al enfoque centrado en el alumnado. Estos resultados van en la misma dirección a los obtenidos por Postareff *et al.* (2007) al mostrar que los docentes con más de 13 años de experiencia tienen puntuaciones más altas en el enfoque centrado en el profesorado, los que tienen entre 8 y 12 años de experiencia tienen puntuaciones más altas en el centrado en el docente y, los que menos experiencia obtienen, alcanzan las puntuaciones más bajas en el enfoque centrado en ellos mismos. Lüddecke (2003) comprobó que los docentes con una experiencia menor a 5 años y superior a los 16 años, son los que más atención dedican a su forma de enseñar. Es posible que este tipo docentes no tengan una forma de enseñanza tan marcada como el profesorado como un mayor bagaje o experiencia y que acepten mejor los cambios que se han propuesto en el sistema universitario. Además, pueden poseer una mayor motivación intrínseca que les haya llevado a participar en más procesos formativos relacionados con el EEES o incluso, que se haya formado únicamente en este proceso.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que también otros autores han señalado que una mayor experiencia se traduce en un mayor uso del enfoque centrado en el alumnado (Rosário *et al.*, 2013).

No parece que la figura contractual tenga ningún tipo de efecto en el uso de cualquier enfoque, no así la universidad, siendo la universidad politécnica la que muestra un mayor uso del enfoque centrado en el docente, comparado con las otras dos universidades. Algunos autores mencionan que el efecto se produce por el contexto de la universidad determinado por, el tipo de disciplinas que se imparte, estudiantes, tamaño de las clases, naturaliza de la institución, entre otros (Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006). Además, se mostró que el profesorado de Arte y Humanidades son quienes recurren más al enfoque centrado en el alumnado en comparación a los de Ciencias y las Ciencias Sociales lo utilizan más que los de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura (con un pequeño tamaño del efecto), sin mostrar diferencias en cualquier otra titulación que, de un modo u otro, atendería mejor el efecto de condicionantes contextuales. Además, autores célebres en este campo como Prosser y Trigwell (2014) señalan que, el tamaño de la clase no influye en el enfoque empleado por el profesorado, ya que un discente puede trabajar de manera crítica y reflexiva en un aula grande.

No obstante, y pese a que es necesario realizar un estudio más profundo de la cuestión, con la literatura consultada en la que el profesorado que imparte clase en materias más “duras”, como matemáticas, enfermería o ingeniería, medicina y ciencias, serían más propensos a recurrir a enfoques más dirigidos al profesorado. Mientras que los docentes que imparten docencia en disciplinas más “suaves”, como la psicología, humanidades y arte, usan enfoques centrados en el alumnado (Lüddecke, 2003; Trigwell *et al.*, 2005; Nevgi *et al.*, 2004; Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006; Shreeve, Sims y Trowler, 2010). Sin embargo, en este caso no se da esta evidencia en Ciencias de la Salud, de la que no se obtuvo resultados significativos para ninguno de los dos enfoques.

Para finalizar, los resultados hallados en el tipo de formación mostraron que no existen relaciones significativas para la formación recibida en el grado ni para la formación en

postgrados o doctorado. En cambio, el tipo de formación didáctica en cada una de las opciones propuestas se relaciona con el mayor uso del enfoque centrado en el alumnado.

En el caso de la formación continua de carácter pedagógico, se observa la misma tendencia que en el caso de las investigaciones efectuadas por Gibbs y Coffey (2004), Postareff *et al.* (2007) y Rosário *et al.* (2013). Es decir, se puede atestiguar que una mayor formación didáctica lleva consigo una mayor utilización de enfoques centrados en el alumnado. Conviene resaltar que la formación expuesta por los autores, siguiendo su orden de aparición fue, formación durante un año, formación pedagógica en métodos de enseñanza (más de 30 ECTS) y formación pedagógica continua. Por ello, se puede considerar que no valdría cualquier tipo de formación, tiene que ser una recibida a partir del inicio de la carrera docente y con un carácter pedagógico específico. Este aspecto puede resultar lógico, pues, la formación que recibe el profesorado en los grados no tiene un carácter didáctico (excepto en las carreras más especializadas) y en postgrado o doctorado es, en línea general, escasa, por esa razón no se hallaron resultados significativos en la formación durante el grado ni el postgrado. No obstante, cabe valorar estos resultados con cautela, dado que el tamaño de la relación fue pequeño.

De esta manera, se ha podido realizar una radiografía del profesorado universitario que recurre principalmente a un enfoque centrado en el alumnado dado que este enfoque se relaciona con una mayor calidad del proceso educativo y, por tanto, señala las líneas de acción a seguir para la mejora del sistema educativo en general. Dados los resultados, y teniendo en cuenta la relación demostrada de alguna de las variables de estudio, sería conveniente seguir desarrollando más formación pedagógica para los docentes universitarios, prestando especial atención a los que son docentes en las ramas de conocimiento relacionadas con las ciencias y la ingenierías y arquitectura, sobre todo en el caso de los profesores de mayor edad y más experiencia. Se trataría, pues, de diseñar programas y campañas dirigidos a una población más concreta, que sea capaz de mostrar adaptaciones en la metodología que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y que esto se refleje en la formación de mejores profesionales.

Referencias

- Baeten, M., Dochy, F., y Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European journal of psychology of education*, 28(2), 315-336.
- Brown, N. L. (2003). *How lecturers experience student-centred teaching*. Doctoral dissertation, Faculty of Arts & Social Sciences, Lancaster University. Lancaster, UK. Recuperado de: <http://eprints.lancs.ac.uk/54004/>
- Bryant, P. A. (2004). Teaching styles of interactive television instructors: A descriptive study. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 39-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a Edición). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Quantitative Methods in Psychology*, 112(1), 155-159.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.

- Drew, L., y Trigwell, K. (2003). Qualitative differences in approaches to teaching, teacher satisfaction and communities of practice in art, design and communication courses. Recuperado de: http://ualresearchonline.arts.ac.uk/640/1/cltad_ped_res_pap_drew_trigwell.pdf
- Entwistle, N., y McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- Harkness, J. A., y Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial*, 3(1), 87-127. Recuperado de: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic506406.files/znspez3_04_Harkness_Glusberg.pdf
- Kain, D. J. (2003). Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom. *Pedagogy*, 3(1), 104-108.
- Kember, D., y Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28(5), 469-490. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1026569608656>
- Lindblom-Ylänné, S., Trigwell, K., Nevgi, A., y Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(03), 285-298.
- Liu, R., Qiao, X., y Liu, Y. (2006). A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality or illusion. *Arizona Working papers in SLAT*, 13, 77-91.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- McCollin, E. (2000). *Faculty and student perceptions of teaching styles: do teaching styles differ for traditional and nontraditional students?*. Ponencia presentada en Annual Conference of Mid-South Educational Research Association, Chicago, EE.UU.
- Monroy, F., Hernández, F., y Martínez, P. M. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Motschnig-Pitrik, R., y Holzinger, A. (2002). Student-centered teaching meets new media: Concept and case study. *Educational Technology & Society*, 5(4), 160-172. Recuperado de: http://www.ifets.info/journals/5_4/renate.html?iframe=true&width=100%&height=100%
- Nevgi, A., Postareff, L., y Lindblom-Ylänné, S. (2004). *The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers*. Comunicación presentada en A paper presented at the EARLI SIG Higher Education Conference, Nicosia, Cyprus.
- Postareff, L. (2007). Teaching in Higher Education: From Content-focused to Learning-focused approaches to teaching. Recuperado de: <http://helda.helsinki.fi/handle/10138/19882>

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. y Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Postareff, L., y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Prosser, M., y Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=e49a4f7f-89b4-4962-b186-2d1c2622640d%40sessionmgr4008&vid=0&hid=4205>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in High School when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-42.
- Shreeve, A., Sims, E., y Trowler, P. (2010). 'A kind of exchange': learning from art and design teaching. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 125-138.
- Sulaiman, W. S. W., Rahman, W. R. A., y Dzulkifli, M. A. (2008). Relationship between Critical Thinking Dispositions, Perceptions towards Teacher, Learning Approaches and Critical Thinking Skills among University Students. *The Journal of Behavioral Science*, 3(1), 122-133.
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E., y Ramsden, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 251-264.
- Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1003548313194>
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and the quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Vale, C., Davies, A., Weaven, M., y Hooley, N. (2010). Student Centred Approaches: Teachers' Learning and Practice. En L. Sparrow, B. Kissane, y C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 587-594). Australia: MERGA.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Wiley Company.