

Resumen

Este ensayo discute la idea de que los buenos profesores son aquellos docentes que logran un éxito considerable al alentar los enfoques de aprendizaje y los resultados profundos entre sus estudiantes. Partiendo de este concepto, el autor y su equipo investigaron la buena docencia universitaria. Deseaban localizar y estudiar a los profesores que sostienen los enfoques profundos para enseñar. Los resultados iniciales de ese estudio fueron publicados en 2004 por el autor en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Igualmente, dicha investigación sobre excelencia docente ha sido el foco de las actividades de la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario en la Universidad Estatal de Montclair, donde el autor trabaja con sus colaboradores. Este artículo resume sus hallazgos.

Palabras claves: Universidad - Didáctica Universitaria - Buena Enseñanza - Profesores Memorables.

Summary

This essay addresses the notion that good professors are those great teachers who display considerable success in fostering deep learning approaches and results among their students. Focusing on this idea, the author and his research team investigated outstanding university teachers. They aimed at finding and examining those professors who nurtured deep approaches to learning. The author published the initial results of that study in 2004 in his book *What the Best College Teachers Do*. In addition, this investigation into great teaching has also been an ongoing focus of the Research Academy for University Learning at Montclair State University, where he works with his team. This paper summarizes some of their findings.

Key words: University—Higher Education Didactics—Good Teaching—Memorable Professors.

Fecha de recepción: 17/10/2011
Primera Evaluación: 28/11/2011
Segunda Evaluación: 17/12/2011
Fecha de Aceptación: 17/12/2011

Recientemente, el rector de la Universidad A&M de Texas, en los Estados Unidos, causó una furiosa controversia al presentar su plan de pago de suculentas bonificaciones para aquellos docentes que obtuvieran comentarios y puntajes favorables otorgados por los estudiantes. Algunas personas temieron que este procedimiento se transformara en una influencia corruptiva, ya que conduciría a los profesores a comprarles puntajes altos a sus estudiantes ya sea con calificaciones infladas o con cervezas gratuitas. Sin embargo, para aquellos estudiantes a favor de la idea, este designio constituyó una oportunidad que les permitía expresar sus valoraciones legítimas acerca de sus profesores. “Comprendo sus preocupaciones”, expresó un líder estudiantil respecto de los críticos del plan, “pero un estudiante es capaz de distinguir entre un buen profesor y un profesor popular”.

Detrás de esta controversia se asoma una lucha mucho más antigua sobre el propio significado de la buena enseñanza. Si existe una diferencia entre los buenos profesores y aquellos que son populares, ¿cuál sería ésta? Cada año, cientos de comités de evaluación, jurados de concursos y de promoción docente luchan para responder esta pregunta, y lo hacen por muy buenas razones. Todos los intentos por mejorar la enseñanza yerran sin rumbo en un mar de ambiciones conflictivas debido a la ausencia de ciertas definiciones. En este ensayo ofrecemos un camino a través de estas aguas turbulentas. Con una

clara definición de la buena enseñanza en mente, podremos entonces ofrecer algunas observaciones perspicaces acerca de cómo los mejores profesores logran la buena enseñanza.

Nuestro viaje comienza con un único experimento en 1976, el cual, superficialmente, dista mucho de guardar relación alguna con la calidad de la enseñanza y con los métodos para obtenerla. En aquel experimento, los investigadores de una universidad sueca le dieron un texto a un grupo de estudiantes y les indicaron que lo leyeran. Los investigadores explicaron que, al concluir, realizarían algunas preguntas a estos estudiantes.

Tras la finalización de la lectura los investigadores comenzaron a plantearse interrogantes. Se dieron cuenta de que distintos estudiantes habían abordado el ejercicio desde enfoques fundamentalmente diferentes. En un extremo de la escala de respuestas se encontraban las de aquellos estudiantes que sólo habían intentado recordar tantos detalles como fuera posible, tratando de reproducir lo que habían leído de la forma más admisible. En el extremo opuesto de la escala, se hallaban aquellos otros estudiantes que habían pensado acerca de los argumentos que habían descubierto en el texto y habían distinguido entre la evidencia y las conclusiones planteadas en esas explicaciones. Asimismo, habían identificado conceptos claves, reflexionado sobre presunciones e

inclusive habían considerado implicancias y aplicaciones. El investigador llamó al primer grupo los “aprendices superficiales” y al segundo grupo los “aprendices profundos”.

En indagaciones posteriores, los investigadores identificaron un tercer enfoque, frecuentemente atribuible al “aprendiz estratégico”. Al estudiante estratégico le preocupa obtener buenas calificaciones pero, aunque pareciera tratarse de una opción aceptable, ésta posee limitaciones severas. El aprendiz estratégico no se concentra en la comprensión o en la aplicación del conocimiento, sólo se concentra en obtener calificaciones altas. Generalmente, no se trata de personas que corren riesgos. A menudo eligen el camino más fácil en detrimento del que les ayuda a crecer intelectualmente.

Deberíamos enfatizar el hecho de que estas tres categorías—el aprendizaje profundo, el superficial y el estratégico—refieren inicialmente a los sentimientos que los estudiantes experimentan acerca de sus estudios y acerca de las estrategias que emplearán en tales aprendizajes. Habitualmente, los estudiantes superficiales le temen al fracaso y simplemente intentan sobrevivir académicamente. Ansían reproducir aquello con lo cual se enfrentan. Debido a que entienden muy poco, suelen quejarse en un examen de matemática en los siguientes términos “usted no nos mostró antes un problema exactamente igual a éste”. Los estudiantes estratégicos

anhelan obtener calificaciones altas y típicamente emplean su tiempo en averiguar lo que los profesores les van a preguntar. Para un examen de matemática, pueden memorizar fórmulas y llegar a dominar procedimientos algorítmicos. Sin embargo, como descubriremos luego más detalladamente, estos estudiantes fracasan en su comprensión conceptual. Su aprendizaje posee escasa influencia sostenida sobre el modo en el que pensarán, actuarán o sentirán posteriormente. Sólo los estudiantes profundos están interesados principalmente en comprender, en las formas de aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos. Sólo ellos probablemente teorizarán y establecerán conexiones con otras ideas y problemas. Sólo ellos probablemente se convertirán en expertos adaptables que reconocerán y hasta disfrutarán de la oportunidad y de la necesidad de romper con los enfoques tradicionales, inventando otros nuevos.

Gran parte de la investigación acerca de estos conceptos se ha centrado en la razón por la cual los estudiantes siguen el enfoque superficial o el estratégico. Esta exploración finalmente nos retrotrae a nuestra pregunta inicial acerca de la naturaleza de la buena enseñanza. Si sospechamos que la respuesta es simplemente que los estudiantes inteligentes eligen el enfoque profundo, mientras que los menos capaces siguen el superficial, no encontraremos apoyo para tales dudas en los resultados de la investigación educativa. En cambio,

descubriremos evidencias considerables sobre las razones principales por las cuales alguien opta por el enfoque o profundo, el superficial o el estratégico. Las pruebas se resumen por medio de un solo término: “escolarización”. En otras palabras, lo que los profesores hacen con sus estudiantes establece las más grandes diferencias. Algunos profesores producen muchos estudiantes profundos mientras que otros raramente lo hacen. Entonces, podemos pensar que los excelentes profesores son personas que logran un éxito considerable en alentar los enfoques y los resultados profundos entre sus alumnos.

Utilizamos esa idea tan sencilla para investigar a los buenos profesores. Queríamos encontrar y examinar a aquellas personas que sostienen los enfoques profundos para enseñar. El autor publicó los resultados iniciales de ese estudio en 2004 en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Bain, 2004). Asimismo, esta investigación sobre la buena enseñanza ha sido un punto central dentro de la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario en la Universidad Estatal de Montclair, donde el autor trabaja con su equipo. Lo que descubrieron los miembros del equipo no sorprenderá a nadie que esté familiarizado con la creciente literatura sobre la buena enseñanza.

Antes de explorar algunos de aquellos resultados iniciales, sin embargo, debemos tomar nota acerca de otro

factor que puede impedir que hasta aquellos estudiantes con buenas intenciones alcancen una comprensión conceptual profunda. Esto se relaciona con la manera en que la mente crea significado, algo que los profesores muy exitosos comprenden en profundidad. Cuando los seres humanos aprenden, deben construir su propio sentido de la realidad. Comienzan ese proceso en la cuna donde se enfrentan con un aluvión de datos sensoriales que les llegan a través de los cinco sentidos. Como nadie nace con un diccionario bajo el brazo, todos deben otorgar significado a la información que fluye hacia sus mentes. Esto se lleva a cabo conectando un dato sensorial con otro, evaluando y confirmando esas conexiones causales y, en consecuencia, elaborando modelos mentales sofisticados.

Además, comienzan a utilizar aquellos paradigmas construidos para comprender nuevos aportes sensoriales, y continúan haciéndolo durante el resto de sus vidas. Antes de ingresar a una habitación por primera vez, ya tienen en mente un modelo de lo que se denomina pisos, cielorrasos, paredes y mobiliario. Se utilizan todos esos modelos elaborados en la mente para comprender el aporte sensorial que se recibe al “ver” los objetos. Comprenden al cuarto no sólo en términos de ondas de luz que llegan a la retina, sino también mediante los modelos mentales previamente construidos que todos poseen.

Esa habilidad, ese hábito de comprender algo nuevo en términos de algún modelo que ya se tiene en la mente resulta ser de enorme utilidad al explorar el mundo. Sin embargo —tal como advierten los buenos profesores— también constituye uno de los más grandes desafíos tanto para educadores como para alumnos. Frecuentemente, deseamos que nuestros alumnos construyan nuevos modelos de la realidad, o al menos cuestionen algunos de los ya existentes. En las humanidades, solemos decir que la gente educada puede percatarse de los problemas que afronta al sostener cualquiera de sus creencias. En las ciencias, decimos que los estudiantes, cuando se enfrentan a información abrumadora, deberían abandonar los modelos viejos y adoptar otros nuevos acordes con los datos. En ambos casos, esperamos que nuestros estudiantes se comprometan con lo que podría ser considerado un acto antinatural. Mientras que su tendencia natural es comprender lo nuevo en términos de lo antiguo, les pedimos que construyan modelos de realidad completamente nuevos, o que cuestionen los viejos. La mayoría de los estudiantes no logra correcta o fácilmente realizar esto.

El problema al que aludimos está muy bien ilustrado por un relato incluido en el segundo capítulo de *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Bain, 2004). Algunos años atrás, dos físicos de la Universidad Estatal de Arizona se preguntaron lo siguiente:

“¿nuestra clase introductoria de física cambia el modo de pensar de nuestros estudiantes acerca del movimiento?” Puede reemplazarse la frase “pensar acerca del movimiento” por cualquier idea que corresponda. ¿Cambia nuestro curso el modo de pensar de nuestros estudiantes acerca de...? Completamos el espacio en blanco. Para descubrirlo en el caso de la física, estos dos científicos diseñaron un instrumento—denominado Inventario de Concepto de Fuerza (ICF), todavía ampliamente utilizado en física—para medir las concepciones de sus estudiantes sobre el movimiento. Administraron el ICF a varios cientos de personas que llegaron a su curso introductorio. Al principio, descubrieron que la mayoría de los estudiantes habían arribado a la asignatura con lo que podría denominarse una visión aristotélica del movimiento. No se trataba de una creencia descabellada, pero no es ésta la manera en la cual la física moderna piensa el movimiento. No lo es desde Newton, y menos aún desde Feynman.

Pero eso sucedió antes de que los estudiantes cursaran la materia. Algunos meses después de la finalización del semestre, los investigadores convocaron nuevamente a los estudiantes y les dieron exactamente el mismo instrumento para verificar cuánto cambio se había producido en sus conceptos básicos de movimiento. ¿Qué sucedió? En realidad, no ocurrió alteración alguna. Tanto más perturbador fue el hecho de que el grado de cambio efectuado no parecía estar vinculado con las calificaciones

que los alumnos habían obtenido. Así, los estudiantes que obtuvieron A o C aportaron sus visiones aristotélicas del movimiento a la clase y ambos grupos simplemente ubicaron todo el aporte sensorial que habían recibido en torno a esos modelos existentes —los libros de texto que habían leído, las clases teóricas que habían escuchado y los experimentos que habían realizado en el laboratorio. Los modelos no cambiaron. Muchos estudiantes que obtuvieron A (10/9) eran simplemente mejores a la hora de memorizar fórmulas e insertar el número correcto en una ecuación. Sin embargo, en términos de comprensión conceptual, los datos de FCI sugerían que estos alumnos no eran mejores que sus compañeros con calificación C (5/6).³ De todas formas, este problema no sólo existe en las ciencias. Prevalece en todos los campos porque se trata de seres humanos quienes intentan conciliar información sensorial nueva con sus modelos mentales existentes. Sam Wineburg captó el punto en el título de su libro, *El pensamiento histórico y otros actos antinaturales* (2001).

Si se trata de un problema tan considerable, ¿cómo lo solucionan los buenos profesores? Seguramente no revelan simplemente la “verdad” a los estudiantes. A aquellos alumnos de física se les decía la verdad repetidamente, aunque ésta ejercía poca influencia en su comprensión conceptual. ¿Cómo pueden entonces los profesores estimular esta clase de aprendizaje profundo que ejerce una influencia sustancial y sostenida

en los modos mediante los cuales los estudiantes pensarán, actuarán y sentirán? ¿Cómo pudieron los sujetos de nuestro estudio en curso obtener lo antinatural?

Este es un resumen de lo que los buenos profesores nos dijeron: los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. Esta es su descripción de lo que denominamos el Entorno del Aprendizaje Crítico y Natural (puede leerse más acerca de este entorno en <http://www.montclair.edu/academy> y los vínculos de la misma página de la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario). Por otra parte, la mayoría de los estudiantes probablemente cuestiona y quizás cambie sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentran en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas. Enfrentan lo que algunos han denominado “un fracaso de expectativa”. Sus modelos mentales han predicho un resultado que no coincide con el aporte sensorial presente y su forma de interpretarlo. Lo que sucede a continuación es crítico para el desarrollo del alumno y refiere directamente a la diferencia descubierta por un experimento sencillo realizado en Suecia hace más de treinta años. Cuando los estudiantes se enfrentan a información nueva que entra en conflicto con sus modelos mentales preexistentes,

suelen invocar uno de los dos procesos siguientes. Por una parte, pueden elegir adoptar un método superficial ante ese evento al descartar la información nueva como un caso especial y simplemente ajustarla alrededor de su paradigma vigente. Por otra parte, esos mismos estudiantes pueden adoptar un método profundo al luchar con la forma en que esa información nueva irrevocablemente cambiarán sus modelos mentales, finalmente creando una comprensión conceptual nueva y más profunda. Si los estudiantes tienen la oportunidad de lidiar con la disonancia que encuentran —al ensayar, fallar, retroalimentarse, y probar otra vez— antes de que se evalúen sus esfuerzos, entonces es probable que aprendan profundamente.

Raras veces el curso de acción que elige un estudiante ante un fracaso de expectativa refiere a una elección individual aislada. Las investigaciones indican que las respuestas de un estudiante frente a esta clase de evento pueden hallarse considerablemente influenciadas por las palabras, las acciones y las opciones de valoración que el profesor ejecuta. No todas las clases universitarias proveen oportunidades a sus estudiantes para escoger el método profundo, aunque esas ocasiones sean un ingrediente clave del Entorno de Aprendizaje Crítico y Natural.

Entonces, ¿qué puede hacer un profesor? De hecho, ¿qué hacen los buenos profesores para alentar a sus alumnos a adoptar el método profundo

para aprender? En la oficina de acceso a la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario de la Universidad Estatal de Montclair, se expone un antiguo póster de los años treinta. Se trata de uno de esos carteles de la era de la Gran Depresión, el cual alienta los escolares a desarrollar buenos hábitos. Se ve a un niño pequeño tirando de un gran signo amarillo de interrogación, que a su vez engancha a un libro rotulado “conocimiento”. La leyenda dice: “Realiza preguntas. A veces, la única manera en la que puedes capturar al Sr. Conocimiento es con un signo de interrogación”. Aunque esto suena un tanto afectado y anticuado, la lámina captura algo que hemos sabido desde hace ya un largo tiempo (que constituye un preciado regalo de Douglas Deal de la Universidad Estatal de Nueva York en Oswego). Probablemente las personas aprenden con profundidad cuando tratan de responder sus propias preguntas y de resolver sus propios problemas.

Muchas pruebas señalan esta conclusión. Pero aquí reside el problema: en un entorno educativo formal, los alumnos generalmente no son responsables de las preguntas. Los profesores usualmente elaboran el currículo y, al menos implícitamente, formulan las preguntas. Quizás es como deba ser, pero esta realidad abre un inconmensurable abismo entre un entorno de aprendizaje crítico y natural y las condiciones existentes en la mayoría de las universidades. Para cerrar esa

brecha, para llegar a los estudiantes educativamente, los mejores profesores —y ésta puede ser su habilidad más recóndita— hallan los modos de conectar sus propias preocupaciones e intereses disciplinares con los de sus estudiantes. Ese don natural especial que observamos en nuestros mejores profesores fue su habilidad de elaborar preguntas de modo tal que no sólo cautivaran la imaginación de los estudiantes sino que también desafiaban algunos de sus paradigmas más preciados. Los mejores profesores localizaron aquellas preguntas ya existentes en las mentes de sus estudiantes y los ayudaron a avanzar realizando nuevas preguntas que esos alumnos jamás habían imaginado.

En tanto estudiosa de la política estadounidense, Melissa Harris-Lacewell, una profesora de política de la Universidad de Princeton, poseía una pregunta que deseaba que sus estudiantes consideraran. Estaba interesada en el período histórico llamado de la Reconstrucción, que se ubica inmediatamente después de la Guerra Civil en los Estados Unidos. ¿Cómo influyó la Reconstrucción en el desarrollo de las instituciones políticas y las tradiciones y de las realidades sociales y económicas, especialmente para los afro-americanos? Si hubiese formulado inicialmente tal pregunta a un grupo típico de estudiantes de grado, sólo unos pocos amantes de la historia podrían haber respondido con bastante entusiasmo. En lugar de comenzar con esa pregunta, la profesora comenzó

con otra pregunta, una que ella sabía que ya se encontraba en las mentes de los estudiantes. Lo sabía porque, como encuestadora política, había descubierto que en el otoño del 2006 ese interrogatorio se hallaba en las mentes de la mayoría de los estadounidenses desde hacía más de un año. Era una pregunta que había transformado a la política estadounidense desde agosto de 2005: ¿Qué había sucedido con Katrina? ¿Cómo había podido un huracán categoría tres—que distaba mucho de ser la peor catástrofe que agitara las aguas del Golfo de México—destruir a una ciudad estadounidense? ¿Cómo había podido suceder tal desastre?

Melissa Harris-Lacewell organizó una clase denominada “Desastres, raza y política estadounidense”, y estimuló a sus alumnos para que estudiaran preguntas acerca de los desastres naturales y de Katrina. Al comenzar la clase, sin embargo, sutilmente cambió su agenda mientras mantenía a sus estudiantes embarcados en su desarrollo.

“¿Cuándo comenzó el desastre?” preguntó la profesora a la clase. “¿Comenzó cuando la tormenta golpeó a Nueva Orleans en agosto de 2005 o comenzó en 1866 al comienzo de la Reconstrucción?” Súbitamente, la docente había transformado los intereses iniciales de los estudiantes en las preguntas que ella tenía en mente. Pudo así despertar esos intereses preliminares en torno a cuestiones que los asistentes a su clase probablemente no hubieran

considerado originariamente. La profesora había tendido un puente para surcar ese abismo que con frecuencia enamora a la mejor de las intenciones educativas.

Cuando Donald Saari entra en su primera clase de cálculo, suele llevar dos elementos: una gran figura de papel recortada y un rollo de papel higiénico. Con una amplia sonrisa, un enorme sentido del humor y una actitud positiva que indica “pienso que ustedes pueden hacer esto”, levanta la figura de papel y dice a sus estudiantes “Esta es el área debajo de una curva. ¿Cómo podemos calcularla?” Mediante preguntas socráticas y en una atmósfera amistosa, el profesor los incita para que construyan una forma de resolución del problema, como si se tratara del—por así llamarlo—crucigrama japonés *sudoku*. “Cuando yo termino este proceso”, explica Saari, “quiero que los estudiantes experimenten que ellos han inventado el cálculo y que solamente un error en las fechas de sus nacimiento les impidió el haber vencido a Newton”. A diferencia de muchos en su disciplina, este profesor no ejecuta simplemente el cálculo delante de sus estudiantes, sino que plantea las preguntas que los ayudarán a razonar a través del proceso, a ver la naturaleza de los interrogantes, y a pensar cómo responderlos. ¿Y el rollo de papel higiénico? ¿Cómo podemos calcular el volumen de este rollo de papel higiénico? “El papel higiénico funciona bien”, indicó una vez Saari, “porque es extremadamente absurdo. Nadie puede anticiparlo. Además, porque podemos ir cortando las hojitas y entablar la

relación entre el área de tales hojas y el volumen del rollo entero”. Saari nos señaló recientemente que no utiliza “ejemplos de la vida real” sino que usa ejemplos absurdos que los estudiantes encuentran fascinantes. No obstante, no es el carácter absurdo lo que hace que su clase funcione. Es la habilidad de ocupar a los estudiantes en algo que les resultará fascinante porque es tan inesperado y porque alguien los considera con seriedad.

En estos casos, y en muchos otros que hemos observado, prevalece un patrón importante. A través del poder de las preguntas que efectúan, estos profesores sobresalientes implican a sus estudiantes para que operen con la disciplina mucho antes de que sepan acerca de ella. Mientras que la mayoría de los libros de texto universitarios para los estudios de grado están organizados deductivamente, desplazándose desde los principios generales a los ejemplos específicos, aquellos profesores que promueven el aprendizaje profundo ayudan a sus estudiantes a aprender inductivamente, trasladándose desde preguntas fascinantes e importantes a los principios generales de la disciplina. Ya hace mucho tiempo, expresó Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* (2003) que todo aquello que debemos aprender a hacer antes de poder en verdad realizarlo, lo aprendemos justamente haciéndolo. Por su parte, John Dewey (1938) agregó que no se aprende directamente de la experiencia, sino al reflexionar en torno a ella.

¿Son capaces los alumnos de diferenciar entre “los buenos profesores” y “los profesores populares”, tal como sugirió un estudiante de la Universidad A&M de Texas? Probablemente sí, pero sólo si son aprendices profundos y si se les formulan las preguntas correctas. En un experimento particularmente elegante, los investigadores escoceses Hillary Tait y Noel Entwistle descubrieron que los aprendices profundos manifestaban que les habían gustado aquellos cursos que los habían empujado a explorar significados conceptuales e implicancias, mientras que sus compañeros aprendices superficiales detestaban tales experiencias. Los aprendices superficiales elogiaron las materias que valoraban la memorización mientras que los estudiantes profundos

explicaron que no habían aprendido mucho en dichos contextos. ¿Cuáles son los alcances de todo esto? Las altas valoraciones no señalan necesariamente un aprendizaje profundo mientras que las bajas valoraciones siempre sugieren un problema, a veces una desconexión entre lo que el profesor espera y la forma en que los estudiantes comprenden tales expectativas. El profesor no ha podido transformar a los aprendices superficiales y estratégicos en estudiantes profundos. De todas maneras, abordar esta última cuestión implica abrir una verdadera caja de Pandora.

Traducción del original:

Ana Inés Siccardi

Edición de la traducción:

María Cristina Sarasa

Notas

¹Esta traducción es una adaptación de BAIN, K. and ZIMMERMAM, J. (2009). "Understanding great teaching" in: *Peer Review*. Washing DC: AACAV. N°2. Spring.

²Director y Vice Rector de Asuntos Académicos, University of the District of Columbia, Estados Unidos. E-mail: kenbain@udc.edu

³La calificación A en el sistema educativo estadounidense equivale a una calificación 9/10, así en forma alfabética descendente. La calificación C equivale a 5/6.

Bibliografía

ARISTÓTELES. (2003). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Gredos.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de Valencia.

DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

MONTCLAIR STATE UNIVERSITY. Research Academy for University Learning. <http://www.montclair.edu/academy/>.

WINEBURG, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.