

**Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios
noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza**

**Continuous development and education follow-up of new university
professors: effects on the use of teaching strategies**

**Capacitação e acompanhamento pedagógico de novos professores
universitários: efeitos sobre o uso de estratégias de ensino**

Anastassis Kozanitis*
Louise Ménard**
Sébastien Boucher***

294

Resumen: Varias universidades ofrecen capacitación pedagógica y acompañamiento a los profesores noveles en el afán de llevarlos a centrarse más en el aprendizaje de los estudiantes que en la transmisión de contenidos. No obstante, ¿tienen esta capacitación y acompañamiento un efecto en las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores?, ¿existe una distinción entre dichas estrategias y las de los docentes sin capacitación? En este texto se presentan los datos recogidos durante tres años, mediante observación y entrevista, con 22 docentes noveles, de los cuales 9 están capacitados, 8 capacitados y objeto de un acompañamiento y 5 no son capacitados. No parece haber una diferencia notoria entre los profesores, sin embargo todos utilizan estrategias que van más allá de la mera transmisión de contenido.

Palabras clave: Capacitación. Acompañamiento pedagógico. Profesores noveles. Estrategias de enseñanza. Universidad.

Abstract: Several universities offer teaching continuous development courses and support to new professors with the purpose of leading them to concentrate more on their students' learning than on transmitting knowledge. However, have such continuous development and follow-up had any effect on the teaching strategies employed by those professors? Is there a distinction between these strategies and those used by professors who are not in continuous development projects? This text presents data collected along three years, through observation and interviews, with 22 new professors, from which 9 are in continuous development courses, 8 have completed such courses and are in a follow-up phase and 5 who have never taken part in continuous development courses. The results have not revealed noticeable

* Profesor do Departamento de Didactica - Université du Québec à Montréal. E-mail: <kozanitis.anastassis@uqam.ca>.

** Profesora do Departamento de Didactica - Université du Québec à Montréal. E-mail: <menard.louise@uqam.ca>.

*** Doctorante do Departamento Didactica - Université du Québec à Montréal. E-mail: <sebb.boucher@gmail.com>.

difference between these professors, which leads to the conclusion that all of the them employed strategies that go beyond knowledge transmission.

Keywords: Continuous development. Education follow-up. New Professors. Teaching Strategies. University.

Resumo: Várias universidades oferecem capacitação pedagógica e apoio a novos professores com a intenção de levá-los a se concentrarem mais na aprendizagem dos alunos do que na transmissão de conteúdo. No entanto, essa capacitação e acompanhamento tem tido efeito sobre as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores? Existe uma distinção entre estas estratégias e as de professores sem capacitação? Este texto apresenta dados coletados ao longo de três anos, por meio de observação e entrevista, com 22 professores novos, dos quais 9 em capacitação, 8 capacitados e sujeitos a acompanhamento e 5 que não receberam capacitação. Os resultados não apontam uma diferença notável entre os professores. Conclui-se, portanto, que todos utilizaram estratégias que extrapolam a mera transmissão de conteúdo.

Palavras-chave: Capacitação. Acompanhamento pedagógico. Professores novatos. Estratégias de ensino. Universidade.

Introducción

Al momento de contratar un profesor, las instituciones de enseñanza superior son, por lo general, en búsqueda de un investigador promotor de su disciplina o ya establecido en la misma (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2003; DEJEAN, 2006). No obstante, en un momento en que el perfil de la población estudiantil se está diversificando, que su relación con el conocimiento y la sociedad evoluciona y que las modalidades de formación se multiplican, la enseñanza se torna una preocupación seria para las universidades (KOZANITIS et al., 2009).

Esto es todavía más cierto que consideran que los profesores no están preparados para enfrentarse a estos numerosos cambios, especialmente al inicio de la carrera laboral (ROEGIERS et al, 2012), debido a que todavía tienden a centrarse principalmente en la transmisión de los conocimientos (LANGEVIN; GRANDTNER; MÉNARD, 2008; ROMAINVILLE; MICHAUD, 2012). En respuesta a esta preocupación, algunas instituciones en Canadá ofrecen a los noveles una formación relativamente corta y un acompañamiento pedagógico acrecentando así una enseñanza reflexiva centrada en el aprendizaje de los estudiantes (FRENAY et al, 2010; TAYLOR; BEDARD, 2010).

Sin embargo, la investigación sobre los efectos en profesores sigue siendo escasa (GIBBS; COFFEY, 2004; HANBURY; PROSSER; RICKINSON, 2008; POSTAREFF; LINDBLOM-YLÄNNE; NEVGI, 2007, 2008; STES; VAN PETEGEM, 2011; TRIGWELL; CABALLERO RODRIGUEZ; HAN, 2012). Además, los investigadores interesados en el cotejo de los efectos de la capacitación de la enseñanza, han realizado con mayor frecuencia estudios basados en el uso de escalas de medición de concepciones y enfoques pedagógicos de los profesores¹ (BAILLY; DEMONGEOT-LEBEL; LISON, 2015; GIBBS; COFFEY, 2004; POSTAREFF et al, 2007, 2008; HANBURY; PROSSER; RICKINSON, 2008; STES; VAN PETEGEM, 2011; TRIGWELL; CABALLERO RODRIGUEZ; HAN, 2012). Por lo general, estas investigaciones establecen un vínculo positivo entre la capacitación de larga duración (más de 45 horas) y la evolución de las concepciones y enfoques.

¹ Los instrumentos de medición usados son el ATI (Approaches to Teaching Inventory) y el CCFS (Student focus conceptual change approach to teaching).

Los profesores pasarían de un enfoque centrado en la transmisión a un enfoque más centrado en el aprendizaje del estudiante. Por otro lado, los resultados son menos evidentes cuando la capacitación es de corta duración. Postareff et al. (2007) constatan que el vínculo entre capacitación y sentimiento de eficacia se revelaría negativo, explicando que el profesor expuesto a una capacitación corta tiende a sentirse menos confiado después de la capacitación que al inicio de esta. De igual manera, un estudio llevado a cabo en Francia midió el impacto de un dispositivo de capacitación de corta duración de 18 horas ofrecido a docentes recién contratados (Bailly, Demongeot-Lebel et Lison, 2015). Para ello, treinta y seis docentes completaron un cuestionario en línea. Los autores encuentran que los docentes que han reportado un cambio en sus concepciones de enseñanza dicen que, en un poco más de la mitad de los casos (58%), han implementado nuevas prácticas.

Barbier (2000), Menges y Austin (2001) argumentan que las concepciones son sólo una parte de la realidad. Es por ello que St-Pierre, Bédard y Lefebvre (2012) optaron por observar desde el aula las estrategias pedagógicas de profesores universitarios capacitados que habían elegido transformar sus estrategias en el marco de programas innovadores. Concluyen que a pesar de la capacitación inicial y de su implicación, sus estrategias pedagógicas no habían alcanzado el nivel de innovación esperado, y tendían a retroceder con el tiempo. Los autores cuestionaron hasta qué punto no sería necesario el acompañamiento para mantener y desarrollar estrategias.

Aquellos resultados nos llevan a centrarnos en la observación de los profesores en el contexto áulico y en entrevistas para ver en qué medida transfieren lo que han aprendido en el curso de la capacitación y/o acompañamiento (MÉNARD et al, 2017). Para ello, trataremos contestar a las siguientes preguntas: después de una capacitación corta como generalmente se ofrece en Canadá, ¿las estrategias pedagógicas de profesores noveles difieren de las estrategias de aquellos sin capacitación? ¿Están sus estrategias más centradas en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué sucede si los profesores entrenados también están acompañados? Esta investigación de corte longitudinal permite seguir la evolución de las estrategias de profesores durante tres años.

En este texto², en primer lugar presentamos los conceptos abordados así como el marco teórico que constituye nuestro telón de fondo. La metodología y los resultados se detallan a continuación en la entrevista realizada con los profesores noveles capacitados, los capacitados y objeto de acompañamiento así como los no capacitados.

Marco teórico

Desde el principio, abordamos la problemática de la identidad profesional de los profesores noveles. Luego, definimos los conceptos de capacitación, práctica y estrategias pedagógicas para a continuación precisar el enfoque teórico cognitivista a partir del cual se define el enfoque en el aprendizaje.

La identidad profesional de los profesores noveles

Según Fave Bonnet (2003), la identidad profesional de un individuo constituye una dimensión de su identidad social. El desarrollo de esta identidad implica ‘una incorporación de las

² Este texto da cuenta de los primeros resultados de una investigación canadiense y francesa financiada por el Consejo de investigación en ciencias humanas (CRSH) de Canadá: « Efectos de la capacitación y el acompañamiento pedagógicos en las prácticas de profesores universitarios noveles y sus estudiantes » que obtuvo la profesora Louise Ménard.

formas de ser (sentir, pensar, actuar) de un grupo, de su visión del mundo, de su relación con el futuro [...]. El individuo socializa interiorizando valores, normas y disposiciones que lo convierten un ser socialmente identificable’³ (DUBAR, 2002, p. 86). En la universidad, la profesión siendo organizada en disciplina, la identidad profesional del profesor sería asociada con la disciplina. Esta socialización a la disciplina marcaría una postura más en la investigación que en la enseñanza. A pesar de esto, siendo éste último inevitable, el docente estaría influenciado por los valores de la disciplina que luego se manifestaría mediante la reproducción de las prácticas vividas, declaradas y observadas.

Autores como Uwamariya y Mukamurera (2005) consideran que el desarrollo de la identidad profesional de un profesor está relacionado con su desarrollo personal. Desde esta perspectiva, los autores forman parte de un llamado enfoque de desarrollo que “(...) combina el desarrollo profesional a las trayectorias profesionales” (BRODEUR; DEAUDELIN; BRU, 2005, p.6)⁴. Huberman (1995) afirma que la entrada del profesor en la carrera representa una etapa fundamental a la que se refiere a menudo como un periodo de supervivencia. Esta etapa, que puede durar varios años, termina cuando el docente se siente adaptado a su entorno y trabaja eficazmente.

Con el fin de ayudar a los profesores noveles, al inicio de sus carreras, a asumir sus funciones docentes, se les abren caminos diferentes. Aquí se discuten los caminos del desarrollo profesional desde una perspectiva de profesionalización, es decir, un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida laboral y que debería conducir el docente al dominio de su profesión, a su responsabilidad así como a su compromiso profesional (DEAUDELIN; BRODEUR; BRU, 2005). El camino explorado en este artículo atañe a la capacitación y el acompañamiento pedagógico brindado a los profesores. No obstante, es de mera importancia tener en cuenta la disciplina de pertenencia que sin ninguna duda influye en este proceso (KOZANITIS; FOREST, 2013).

La capacitación pedagógica

Los consejeros de los centros de desarrollo pedagógicos consideran que los programas de capacitación de profesores son importantes para cambiar las concepciones y las prácticas de los profesores universitarios (LUZECKY; BADGER, 2008). Langevin et al. (2008) recalcan que los programas ofrecidos han evolucionado significativamente a lo largo de los años. Siguiendo, en primer lugar, un modelo calificado de aditivo, caracterizado por una acumulación de actividades formativas sin vínculo reflexivo con la práctica, la capacitación se convirtió en un modelo transformador que toma en cuenta los conocimientos y las concepciones de los profesores, promueve los intercambios y considera el vínculo con la práctica.

Un equipo de investigadores ha desarrollado un marco para conceptualizar la práctica y la investigación en el desarrollo pedagógico y así analizar los efectos de la capacitación para la enseñanza y del acompañamiento (TAYLOR; REGE COLET, 2009). La perspectiva adoptada por este equipo “se centra en el desarrollo de las capacidades de enseñanza y de aprendizaje de

³ Traducido por el autor de «... une incorporation des manières d’être (sentir, penser, agir) d’un groupe, de sa vision du monde, de son rapport à l’avenir [...]. L’individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable »

⁴ traducido por el autor de « (...) associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière enseignante (BRODEUR; DEAUDELIN; BRU, 2005, p. 6) »

los docentes, vistas como un proceso de desarrollo pedagógico”⁵ (FRENAY et al., 2010, p.66). En este marco, el equipo hace uso a todo lo que se puede hacer para ayudar a profesores a enseñar con el fin de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Este marco de referencia implica que el profesor toma tiempo para reflexionar sobre su desarrollo pedagógico y que la universidad provee “condiciones que les permitan reconocer las necesidades de sus alumnos, adquirir conocimientos y competencias en la enseñanza y el aprender, compartir con colegas, ser reconocidos y valorados por su trabajo.”⁶ (FRENAY et al., 2010, p. 66).

Una capacitación eficaz, por lo tanto, llevará al profesor a reflexionar durante su formación y a lo largo de su carrera sobre los efectos de su práctica en el aprendizaje de los estudiantes y comprometerse en un proceso de desarrollo profesional que le permita adaptarse y mejorar (PERRENOUD, 2010). Es por estas razones que, en esta investigación, la capacitación ofrecida a los recién llegados está necesariamente dirigida al desarrollo de un actuar docente centrado en el aprendizaje reflexivo.

El acompañamiento

El acompañamiento pedagógico parece desempeñar un papel esencial para los profesores, sobre todo al comienzo de sus carreras. De hecho, Arpin y Capra (2008) argumentan que no se puede hacer capacitación sin brindar un acompañamiento, ya que el acompañante, que sea el consejero pedagógico u otro compañero, permite a los profesores “iniciar o seguir los cambios, cambiar la manera de actuar, y concientizarlos de sus gestos pedagógicos”⁷ (p. IIV). Por ello, la guía brinda una “presencia solidaria” (PAUL, 2015, p. 25) cuya finalidad es de ir a donde el otro va, a su propio ritmo y de la mano, sin decidir o hacer por ellos, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra. El docente adopta “una postura de escucha que facilita el cuestionamiento reflexivo de una persona sobre lo que quiere y puede en una situación en donde está inmersa e interesada”⁸ (Paul, 2015, p. 22). En este estudio, el acompañamiento brindado a los profesores noveles está en consonancia con la perspectiva de Arpin y Capra (2008) así como de Paul (2009, 2015) y, por lo tanto, debe apoyar el enfoque reflexivo ya iniciado en el momento de la capacitación.

Las estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje

Las definiciones del término estrategia pedagógica son numerosas y son marcadas por una falta de claridad a nivel conceptual y teórico. Es para remediar esto que Messier (2014) llevó a cabo un estudio que conduce a la propuesta de una definición del concepto de estrategia pedagógica. Según ella, la estrategia pedagógica se caracteriza por una serie de operaciones orientadas a la consecución de objetivos pedagógicos en el marco de una situación pedagógica bien delimitada. Esta definición se refiere a lo que los profesores hacen para asegurar que sus estudiantes cumplen con los objetivos de aprendizaje.

⁵ Traducido por el autor de « se centre sur le développement des capacités d’enseignement et d’apprentissage des enseignants, vu comme un processus de développement pédagogique »

⁶ Traducido por el autor de « des conditions qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs étudiants, d’acquérir des connaissances et des compétences en matière d’enseignement et d’apprentissage, de partager celles-ci avec leurs collègues, d’être reconnus et valorisés pour leur travail. »

⁷ Traducido por el autor de « d’amorcer ou de poursuivre des changements, de modifier leur manière de faire, et de les rendre conscients de leurs gestes pédagogiques »

⁸ Traducido por el autor de « une posture d’écoute facilitant le questionnement réflexif d’une personne sur ce qu’elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante »

En el afán de categorizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, se han desarrollado varias tipologías a lo largo de los años. Estas tipologías refieren a las tendencias en el pensamiento educativo, al intercambio de la iniciativa del maestro o del alumno, al grado de control sobre el aprendizaje, o al grado de centración en el aprendizaje o la enseñanza. Dado que la capacitación ofrecida a los docentes noveles está dirigida al desarrollo de prácticas más centradas en el aprendizaje y que nos interesa la evolución del nivel de centración en el aprendizaje de las estrategias pedagógicas, adoptamos la categorización propuesta por Chamberlan, Lavoie y Marquis (1995), que permitirá situar las prácticas declaradas de los profesores en un continuo magistro-centrado, centrado en la enseñanza, a alumno-centrado es decir centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la conferencia será considerada como una fórmula magistro-centrada; el método de los casos se clasificará como una fórmula magistro-centrada y alumno-centrada y, el trabajo en equipo, como una fórmula alumno-centrada. De acuerdo con esta definición, a los profesores se les preguntará, en las entrevistas, de describir lo que hacen en un curso para asegurar que sus estudiantes cumplan con los objetivos de aprendizaje.

Para observar a los profesores en clase, nos basaremos en los componentes del enfoque cognitivo abordado en el momento de la capacitación (FRENAY; BÉDARD, 2004, PARMENTIER; PAQUAY, 2002; TARDIF, 1997, 1998). Este último apunta los procesos activos de procesamiento de la información y presenta el aprendizaje como una serie de transformaciones de conocimiento que operan a través de las estructuras cerebrales y que conducen a un cambio en la estructura cognitiva (ROCHELEAU, 2009).

En el afán de estimular el aprendizaje, el papel del profesor ya no es transmitir el conocimiento como tal, sino concebir y animar actividades de aprendizaje en las que los estudiantes movilicen sus conocimientos para hacer frente a situaciones nuevas y motivadoras que los llevan a interactuar para buscar y procesar la información (PARMENTIER; PAQUAY, 2002). Para ello, el profesor realiza el análisis de los aprendizajes a realizar para definir los objetivos a alcanzar. En segundo lugar, busca hacer que el aprendizaje sea significativo, para motivar al estudiante a aprender y promover un tratamiento activo de los nuevos conocimientos, apoyando su conexión con concepciones y conocimientos previos. El docente interviene para asegurar la organización jerárquica de dicho conocimiento en la memoria y contextualizarlo y además promueve en el estudiante un proceso cognitivo y metacognitivo para consolidar el aprendizaje (TARDIF, 1997). También prevé actividades de aplicación y transferencia. La transferencia es esencial para el aprendizaje, lo "completa". Para que esto sea posible, el profesor establece actividades de resolución de problemas en contextos más complejos que los enseñados (Frenay y Bédard, 2004, Tardif, 1999). El enfoque cognitivo presentado aquí sirve de referencia para construir nuestra rubrica de observación de clase y para estimar el nivel de centración en el aprendizaje logrado por los profesores.

Objetivos

Dado que la investigación tiene como objetivo identificar los posibles efectos de una corta formación pedagógica y del acompañamiento de las estrategias pedagógicas utilizadas por los nuevos docentes comparándolos con los docentes no capacitados, tenemos los siguientes objetivos: 1) describir los discursos sobre las prácticas de los docentes capacitados, los que son capacitados y objeto de acompañamiento así como los docentes no capacitados; 2) identificar el grado de centración en el aprendizaje de las estrategias utilizadas; y 3) identificar los efectos en sus estrategias que pueden estar vinculadas con la capacitación y el acompañamiento pedagógico.

Metodología

Esta sección describe los temas, los instrumentos de recolección de datos utilizados para acceder a los discursos y prácticas de los profesores así como el proceso de recolección y las modalidades de análisis.

Población

Esta investigación involucra a 22 nuevos profesores de tres universidades canadienses en una variedad de disciplinas, pero con baja representación en las disciplinas científicas y gozando de menos de tres años de experiencia docente. De los 22 profesores, 9 se inscribieron voluntariamente en un curso de capacitación breve, 8 se inscribieron al mismo programa de capacitación acoplado de un acompañamiento y 5 no eligieron formación ni acompañamiento.

Los profesores son autónomos en la planificación de su curso. Por lo general, asumen su tarea como mejor les parezca, dependiendo de su percepción del contenido del curso a transmitir y de las habilidades que deben desarrollarse.

Tabla 1 – Características de los profesores capacitados y no capacitados

Capacitados	Disciplina	No Capacitados	Disciplina
1	Literatura, bellas artes y lingüística - curso taller	10	Ciencias Políticas, Economía y Administración
2	Ciencias Políticas, Economía y Administración	11	Educación, psicología y ciencias de la información
3	Ciencias Políticas, Economía y Administración	12	Ciencias Políticas, Economía y Administración
4	Literatura, bellas artes y lingüística - curso para proyecto	13	Educación, psicología y ciencias de la información- curso en laboratorio
5	Literatura, bellas artes y lingüística	14	Educación, psicología y ciencias de la información
6	Informática, ciencias y matemáticas	15	Informática, ciencias y matemáticas
7	Literatura, bellas artes y lingüística - curso taller	16	Informática, ciencias y matemáticas
8	Sociología, comunicación y sexología	17	Educación, psicología y ciencias de la información
9	Sociología, comunicación y sexología		

Fonte: Autores.

Capacitación

La capacitación brindada a los profesores tuvo una duración de quince horas y tenía por objeto introducir a los profesores en las tareas de planificación, enseñanza y evaluación y hacerlos pensar en sus iniciativas adoptando una perspectiva cognitivista, es decir, más centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Se realizó dos semanas antes del inicio de la sesión de otoño de 2014. Se celebró en el formato presencial durante tres días, con una reunión de tres horas programada al final de la sesión para una de las universidades. Se centró en la definición de los objetivos de aprendizaje, en la necesidad de planificar la aplicación, la transferencia del aprendizaje, los procesos cognitivos del aprendizaje y su consideración en la docencia, las bases

de la reflexión pedagógica, las opciones estratégicas, las modalidades, las herramientas así como los criterios de evaluación y retroalimentación. Fue puntuada por momentos de reflexión sobre la práctica, de muchos ejercicios, de contextualizaciones y discusiones entre los participantes. Las estrategias utilizadas eran consistentes con lo que se estaba enseñando y eran fuente de discusión.

El acompañamiento brindado

Después de la capacitación, cuando el responsable de investigación y sus colaboradores se reunieron con los profesores para pedirles que participaran en la investigación, se les ofreció la posibilidad de ser acompañados por un consejero pedagógico. Su deseo de ser acompañado implicaba la aceptación de reunirse con un consejero pedagógico tres veces al año. Estas reuniones comenzaron después de la primera observación y la primera entrevista realizada en el primer año de la investigación. El papel del consejero pedagógico era hacer que el docente reflexionara sobre su práctica para luego ayudarlo a aclarar y realizar los cambios que buscaba, proporcionándole el apoyo o los recursos necesarios. De hecho, la mitad de los profesores se reunieron con el consejero más de cuatro veces desde el comienzo del acompañamiento, las otras dos veces explicando que no tenían el tiempo *necesario*.

Recopilación y análisis de datos

La recolección de datos de cada profesor se realizó mediante observación seguida de una entrevista semi-dirigida, realizada una vez al año durante los tres años de la investigación. Los maestros fueron así observados durante una misma sesión de curso tres veces, ello por el período de la sexta semana de curso. La observación, con raras excepciones, se llevó a cabo los años 2 y 3 en la misma sesión de curso que en el año 1. Estas observaciones se basaron en la rúbrica de observación de St-Pierre et al. (2014) que consta de tres niveles de centración en el aprendizaje. Se centra en las siguientes dimensiones: dar sentido al aprendizaje; actuar sobre el conocimiento previo; apoyar la actividad intelectual; ayudar a los estudiantes en la realización de sus actividades; inducir y explotar interacciones; apoyar la organización del conocimiento; promover la transferencia de nuevos aprendizajes; desarrollar la capacidad de reflexión. Algunos ítems fueron modificados después de usar esta rúbrica en clase para facilitar la observación de todos los asistentes de investigación. El análisis de los datos se realizó contando las prácticas según el grado de centración en el aprendizaje. Por ejemplo, cada ítem de la dimensión "actuar sobre el conocimiento previo" se contó de acuerdo con su nivel de logro (1, 2 o 3).

En la misma semana, los profesores fueron invitados a participar en una entrevista para describir sus estrategias pedagógicas. Los asistentes de investigación entrevistadores recibieron instrucciones de referirse a la observación de la sesión de curso que habían realizado (el entrevistador de un profesor era su observador) cuando el profesor parecía tener dificultades para permanecer en su contexto. El análisis de los datos se realizó mediante el método de análisis de contenido después de categorizar el acta de cada entrevista (HUBERMAN; MILES, 2002) utilizando el software NVivo. Se aseguró una tasa de acuerdo entre cada juez del 85%.

Resultados

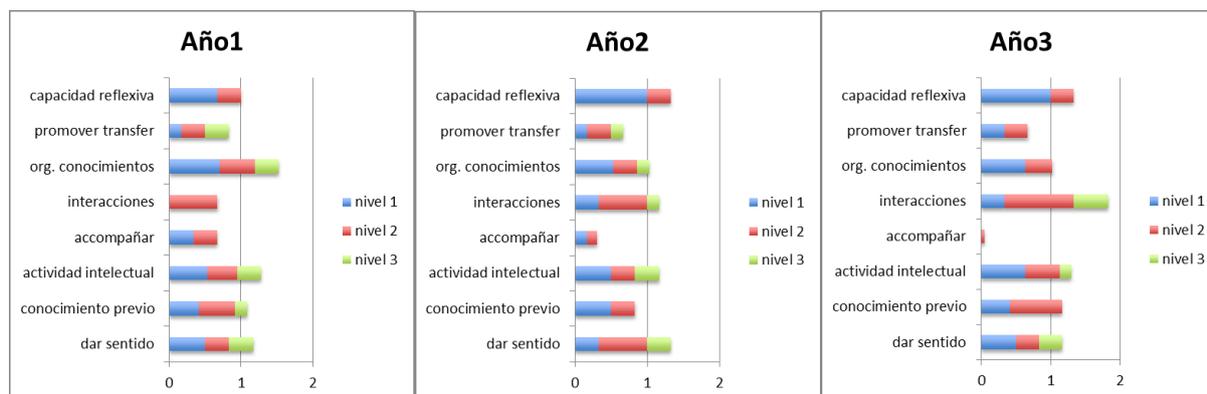
La sección presenta una síntesis de las prácticas y del discurso de los docentes con respecto a sus estrategias de enseñanza.

Las estrategias pedagógicas observadas

Se detalla a continuación, las estrategias observadas en los docentes capacitados, en los capacitados sujetos a acompañamiento y en los docentes que no fueron ni capacitados ni sujetos a acompañamiento. Como se mencionó, las estrategias observadas son: dar sentido al aprendizaje; actuar sobre el conocimiento previo; apoyar la actividad intelectual; acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades; estimular y explotar las interacciones; apoyar la organización del conocimiento; promover la transferencia de nuevos aprendizajes; desarrollar capacidad reflexiva.

Las estrategias de los capacitados

Figura 1 – Estrategias observadas entre los capacitados

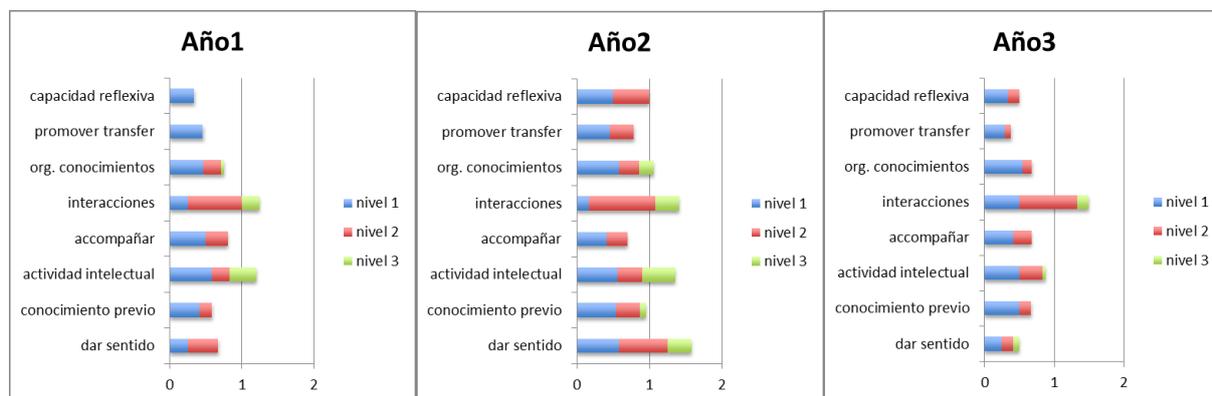


Fonte: Autores.

Primero, notamos que, en general, los niveles de centración en el aprendizaje de las estrategias observadas entre los capacitados permanecen relativamente estables a lo largo de los tres años de investigación. De hecho, el histograma que refleja el nivel 1 de color azul, el nivel 2 de color rojo y el nivel 3 de color verde, cambia relativamente poco de forma con el paso de los años. En el año 1, el nivel 1 predomina a excepción de las dos prácticas relacionadas con la interacción maestro-estudiante y con la comprensión del aprendizaje. En el año 2, solo la interacción alumno profesor permanece más en el nivel 2 que en el nivel 1. También observamos en el año 2 un aumento efímero del nivel 3, ello para varias prácticas. El año 3 está marcado por un regreso a lo observado en el año 1 con un nivel 1 dominante. En general, podemos decir que las prácticas de los profesores capacitados son mixtas, es decir, magistro-centradas y alumno-centradas, y que no han evolucionado de manera significativa.

Las estrategias de los capacitados sujetos a acompañamiento

Figura 2 – Estrategias observadas en los capacitados sujetos a acompañamiento

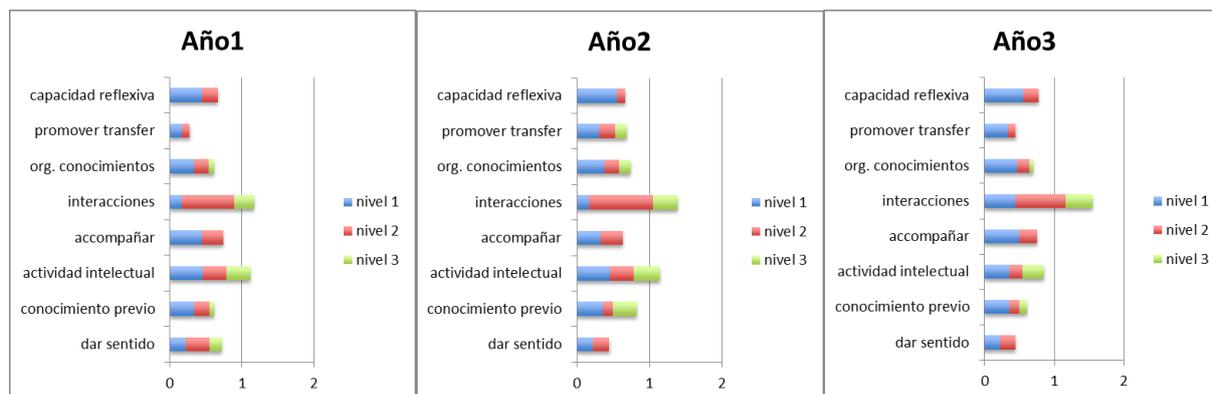


Fonte: Autores.

Entre los docentes capacitados sujetos al proceso de acompañamiento, los histogramas del año 1 y 3 son similares, mientras que el del año 2 se destaca. De hecho, en el año 1, el nivel 1 predomina a excepción de las dos prácticas relativas a la interacción alumno profesor y a la de dar sentido al aprendizaje, mientras que en el año 2, casi todas las prácticas están ganando impulso en los niveles 2 o 3, para luego regresar a un nivel 1 dominante en el año 3. En resumen, podemos decir que las prácticas de los profesores capacitados y sujetos a acompañamiento son mixtas al principio, se vuelven más alumno-centradas en el año 2, para tornarse magistro-centradas en el año 3.

Las estrategias de los docentes no capacitados y no sujetos a acompañamiento

Figura 3 – Estrategias observadas en los docentes no capacitados y no sujetos a acompañamiento



Fonte: Autores.

En los profesores que no fueron ni capacitados ni sujetos a acompañamiento, los histogramas son diferentes de los otros dos grupos. Por lo tanto, el nivel 1 se destaca más en el año 2 que en el año 1 y no hay un crecimiento notable en los niveles 2 y 3, como es el caso para los docentes capacitados y los capacitados sujetos a acompañamiento. En el año 3, el nivel 3 está menos presente que en el año 1 y 2, sin embargo el nivel 2 aún ocupa un lugar destacable. Aquí los profesores han evolucionado con el tiempo hacia una postura más alumno-centrada.

El discurso sobre estrategias pedagógicas

Las estrategias de cada maestro para cada uno de los tres grupos se detallan en las tablas 2, 3 y 4 y se discuten.

Estrategias de enseñanza de maestros capacitados

Tabla 2 – Estrategias de enseñanza de maestros capacitados

Profesores	Año 1	Año 2	Año 3
1 (M0502)	Conferencia interactiva Pedagogía por proyectos	Pedagogía por proyectos	Pedagogía por proyectos
2 (M0503)	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva+	Conferencia interactiva Grupo focal
3 (M0504)	Conferencia interactiva Trabajo en equipo/taller	Conferencia interactiva Trabajo en equipo/taller	Conferencia interactiva Trabajo en equipo/taller
4 (O0501)	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva	Grupo focal
5 (M0507)	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación
6 (M0506)	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva+ Ejercicios de aplicación	Clase invertida
7 (M0505)	Conferencia interactiva+ Trabajo en equipo/taller	Conferencia interactiva+ Trabajo en equipo/taller	Pedagogía por proyectos
8 (M0509)	Conferencia magistral	Conferencia interactiva+	Conferencia interactiva+ Ejercicios de aplicación

Fonte: Autores.

Los profesores capacitados que entrevistamos dicen que usan la conferencia interactiva la mayoría del tiempo. Casi todos estos profesores lo emplean al menos una vez sin tener realmente un alto nivel de interactividad. Solo 7 a 8 de ellos, a quienes hemos agregado un + a la conferencia interactiva, multiplican los intercambios haciendo preguntas o incentivando las. Los ejercicios de aplicación también son una estrategia de uso frecuente. Parece haber una evolución positiva en el año 3 hacia estrategias que están más centradas en el aprendizaje, conllevando a algunos de los docentes que las usan a enfoques alumno-centrados tal como la pedagogía por proyectos y la clase invertida.

No obstante, cabe señalar que la estrategia observada en clase no siempre corresponde con la respuesta dada por los profesores. Así que observamos en el año 3 que el Profesor 3 dio solamente una conferencia interactiva y el Profesor 7, uso únicamente el trabajo en equipo / taller. Además, dado el tipo de cursos ofertados en el programa, los profesores 1 y 7 no eligieron su estrategia. A pesar de ello, dos profesores habrían experimentado una evolución positiva.

*Docentes capacitados y sujetos a acompañamiento***Tabla 3** – Estrategias pedagógicas de docentes capacitados y sujetos a acompañamiento

Profesores	Año 1	Año 2	Año 3
9 (A0307)	Conferencia interactiva Grupo focal	Conferencia interactiva	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación
10 (A0301)	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva+ Ejercicios de aplicación	Conferencia interactiva Ejercicios de aplicación
11 (M0301)	Conferencia interactiva Método de caso	Conferencia interactiva	Conferencia interactiva Método de caso
12 (M0304)	Conferencia interactiva	Conferencia interactiva Grupo focal	Conferencia interactiva
13 (M0305)	Conferencia interactiva Método de caso	Conferencia interactiva Método de caso	Conferencia interactiva+ Método de caso Laboratorio
14 (M0303)	Conferencia interactiva+ Laboratorio	Conferencia interactiva+ Trabajo en equipo/taller	Conferencia interactiva+ Trabajo en equipo/taller Laboratorio
15 (A0308)	Conferencia magistral	Conferencia magistral	Conferencia magistral

Fonte: Autores.

Una gran mayoría de estos profesores capacitados y sujetos a acompañamiento dicen usar la conferencia con interacciones entre ellos y los estudiantes. Al menos tres maestros promueven interacciones de manera sostenida (conferencia interactiva +). Varias otras estrategias parecen ser mencionadas (método de caso, trabajo en equipo / taller, laboratorio, grupo focal, ejercicios de aplicación), ninguna de ellas se utilizan. También notamos que solo un profesor se limita a usar la conferencia magistral. A diferencia de algunos profesores capacitados y sujetos a acompañamiento, no notamos una evolución positiva de las estrategias mencionadas. Aquellas parecen mantenerse estables en el tiempo al permanecer mixtas, es decir, magistro-centradas y alumno-centradas.

*Las estrategias pedagógicas de profesores no capacitados y sujetos a acompañamiento***Tabla 4** – Estrategias pedagógicas de profesores no capacitados y sujetos a acompañamiento

Profesores	Año 1	Año 2	Año 3
16 (M0102)	Conferencia interactiva Grupo focal	Conferencia interactiva Grupo focal Trabajo sobre textos	Conferencia interactiva Grupo focal
17 (M0104)	Conferencia interactiva+	Conferencia magistral Laboratorio	Conferencia interactiva
18 (O0103)	Conferencia interactiva+ Trabajo en equipo/taller	Conferencia interactiva+	Conferencia interactiva Grupo focal

Fonte: Autores.

Una vez más, la conferencia interactiva se plantea como la estrategia más utilizada, así como los grupos focales. Otras estrategias tales como el trabajo sobre textos o el trabajo un equipo / taller y el laboratorio son mencionadas, sin imponerse. Al igual que con los profesores

capacitados y sujetos a acompañamiento, el uso de estrategias es mixto y no evoluciona con el tiempo.

Discusión sobre los efectos de la capacitación

Al principio, se formularon tres preguntas que ahora trataremos de responder: después de una breve capacitación, como generalmente se ofrece en Canadá, ¿las estrategias pedagógicas de los profesores noveles capacitados difieren de las estrategias de los que no tienen capacitación? ¿Están sus estrategias más enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué pasa si los profesores capacitados también están sujetos a acompañamiento?

Desde un principio, debe tenerse en cuenta que el número de docentes no capacitados y no sujetos a acompañamiento es menor que el número de aquellos capacitados y aquellos capacitados y sujetos a acompañamiento, y por lo tanto menos comparable. Lo tomaremos en cuenta en el análisis.

La correspondencia entre los histogramas y las estrategias informadas por los docentes es plausible en su conjunto. Todos menos uno de los profesores han adoptado estrategias que van más allá de la simple transmisión de contenidos (conferencia magistral). Las interacciones entre el profesor y los alumnos es un elemento presente para todos los grupos de profesores. Sin embargo, muchos utilizan la conferencia interactiva que se limita a un intercambio de preguntas entre docentes y estudiantes. Por lo tanto, encontramos en los histogramas prácticas a menudo de nivel 1, lo que indica que es especialmente el profesor quien interviene. Veamos enseguida los resultados de los diferentes grupos de profesores.

¿Las estrategias de los capacitados difieren de las estrategias de aquellos sin capacitación?, ¿están más enfocadas en el aprendizaje del estudiante? Se observa una evolución en las estrategias de algunos de los docentes formados, con la aparición de pedagogía por proyectos o de la clase invertida, por ejemplo. Sin embargo, si consideramos estas prácticas a lo largo de los tres años que duró la investigación, el efecto positivo sobre el nivel de centración sobre la actividad del alumno tiende a desaparecer por los profesores que fueron capacitados. Una explicación posible a este fenómeno puede ser justamente relacionado con el tiempo que provoca el olvido, lo que señala que las prácticas pedagógicas que no son reforzadas, pueden ser olvidadas o tender a regresar a prácticas más tradicionales. También, es posible que la experiencia adquirida por estos nuevos profesores, combinada con la práctica reflexiva los lleva a tomar esas decisiones. Por ejemplo, un profesor se puede dar cuenta que los alumnos logran tener éxito y aprobar el curso, a pesar que no todas las prácticas pedagógicas se ubican necesariamente al nivel 3. De esa manera, un cambio de estrategia pedagógica en sí puede ser suficiente para tener un impacto sobre el aprendizaje estudiantil. Sería pertinente de verificar esta hipótesis a través de una futura investigación. Por otro lado, la influencia sobre las decisiones pedagógicas puede venir del lado de los colegas de los profesores. Como lo menciona Dubar (2002), los individuos, a través de la socialización, interiorizan los valores, las normas y las disposiciones del grupo social al cual se identifican. A menudo que el individuo construye su identidad profesional, incorpora formas de actuar propias al grupo de pertenencia (FAVE BONNET, 2003). En la misma línea de ideas, tomando el concepto de trayectorias y del enfoque de desarrollo profesional propuesto por Brodeur, Deaudelin y Bru, (2005), es posible que los profesores novatos aún se encuentran en un periodo de supervivencia (HUBERMAN, 1995), tratando de cumplir con las numerosas exigencias y múltiples tareas de un profesor. El periodo de tres años quizás no es suficiente para una adaptación eficaz a este entorno académico.

¿Qué pasa si los profesores capacitados también están sujetos a acompañamiento? Es interesante observar que estos profesores se comportan de manera similar a los profesores del grupo que fueron capacitados, es decir que sus prácticas pedagógicas tienen una tendencia, en el tercer año de la investigación, a regresar a perfiles semejantes al del primer año. Podemos emitir las mismas pistas de explicación hipotética que con los profesores que tuvieron una capacitación pedagógica. Sin embargo, esto plantea una pregunta importante, a saber, cuál es el valor agregado de un acompañamiento pedagógico. Según nuestra opinión, sería prematuro concluir que el acompañamiento no tiene un efecto positivo adicional, dado que el tipo de acompañamiento utilizado en esta investigación tenía una frecuencia limitada (3 veces al año). Además, muchos profesores no atendieron a todas las reuniones con los consejeros pedagógicos. Quizás un modelo de acompañamiento con más frecuencias y más estrecho en el tiempo daría resultados distintos. Por lo tanto sería más en sintonía con esta « presencia solidaria » que argumenta Paul (2015), cuya finalidad es de ir a donde el otro va, a su propio ritmo y en el momento que lo necesita.

Finalmente, se puede observar que las estrategias del tercer grupo de profesores que no recibió ninguna formación o acompañamiento pedagógico no parecen haber evolucionado durante los tres años del proyecto de investigación. Sin embargo, cabe mencionar que todos estos profesores utilizan la conferencia interactiva, que implica brevemente a los alumnos de manera activa. Dado que el número de profesores es muy limitado en este grupo, sería peligroso adelantar explicaciones a este comportamiento. Pero, podemos pensar que la falta de capacitación o de acompañamiento pedagógico por parte de un experto no son condiciones que favorecen la toma de riesgo o la exploración de otras estrategias pedagógicas.

Conclusión

307

Esta investigación quería verificar el efecto de la capacitación y del acompañamiento pedagógico sobre las prácticas pedagógicas de profesores noveles. Cuando comparamos los sujetos que tuvieron dicha capacitación o acompañamiento con los que no las tuvieron, vemos cierta diferencia. Sin embargo, los resultados no permiten concluir de manera absoluta que la evolución provocada por la capacitación o acompañamiento es duradera en el tiempo, ya que los profesores que participaron en esa investigación señalaron cierta regresión en el tiempo en estos temas. Es necesario seguir estudiando este fenómeno con un grupo de profesores más amplio, incluyendo un grupo control de tamaño similar a los grupos experimentales. También sería pertinente incluir modelos de acompañamiento distintos, tanto en el tipo de acompañamiento que en la frecuencia de las reuniones. Finalmente, proponemos que una próxima investigación incluye observaciones a dentro del aula para identificar las prácticas pedagógicas con más precisión y también documentar el porcentaje de tiempo que cada una ocupa durante el semestre.

Referencias

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Pearson, Allyn et Bacon, 2001.

BAILLY, B.; DEMONGEOT-LEBEL, J.; LISON, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées? **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**, v. 31, n. 3, p. 1-22, 2015.

BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. La singularité des actions: quelques outils d'analyse. **L'analyse de la singularité de l'action**, p. 13-51, 2000. DOI: <https://dx.doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0013>

BIGGS, J. What the student does: Teaching for enhanced learning. **Higher Education Research and Development**, v. 18, n. 1, p. 57-75, abr. 1999. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>

BELAIR, L. Évaluer ce qu'ils ont appris. In: MENARD, L. ; ST-PIERRE, L. (Orgs.). **Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur**. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014. p. 355-380.

BRODEUR, M., DEAUDELIN, C. ; BRU, M. Introduction: le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 31, n. 1, p. 5-14, 2005. DOI : <https://dx.doi.org/10.7202/012355ar>

CSE. Conseil supérieur de l'éducation. **Renouveler le corps professoral à l'université Des défis importants à mieux cerner**. Ste-Foy: Gouvernement du Québec, 2003. Disponível em: <<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann03.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

DEJEAN, J. Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des professeurs-chercheurs ou trait de la culture française. In: COLET, N. R.; ROMAINVILLE, M. (Orgs.). **La pratique enseignante en mutation à l'université**. Bruxelles: De Boeck, 2006. p. 61-80.

DUBAR, C. La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. **Revue française de pédagogie**, v. 42, n. 1, p. 193-196, jan./mar., 2002. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/3322818>

FAVE-BONNET, M. F. Les universitaires: une identité professionnelle incertaine. **Hermès**, v. 35, n. 1, p. 195-202. DOI: <https://dx.doi.org/10.4267/2042/9334>

FRENAY, M.; BEDARD, D. Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant de la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In: PRESSEAU, A.; FRENAY, M. (Orgs.). **Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir**. Québec: Presses de l'université Laval, 2004. p. 239-267.

FRENAY, M. et al. Accompagner le développement pédagogique des professeurs universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. **Revue française de pédagogie**, v. 172, n. 3, p. 63-76, jul./set. 2010. DOI: <https://dx.doi.org/10.4000/rfp.2253>

GIBBS, G.; COFFEY, M. 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**, v. 5, n. 1, p. 87-100, maio 2004. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>

HANBURY, A.; PROSSER, M.; RICKINSON, M. The differential impact of UK accredited teaching development programs on academics' approaches to teaching. **Studies in Higher**

Education, v. 33, n. 4, p. 449-483, jul. 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/03075070802211844>

HUBERMAN, M.; MILES, M. B. **The Qualitative Researcher's Companion**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

HUBERMAN, M. Networks that Alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 1, n. 2, p. 193-211, out. 1995. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1354060950010204>

KANE, R., SANDRETTO, S., Y HEATH, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 2, p. 177-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072002177>

KOZANITIS, A.; FOREST, L. **Collaboration between faculty members and the Center for teaching and learning at Polytechnique Montreal**. Proceedings of the Canadian Engineering Education Association, Montreal, June 2013. Recuperado de <<https://ojs.library.queensu.ca/index.php/PCEEA/issue/view/477>>.

KOZANITIS, A.; LEONG-WEE KWEE HUAY, H.; NIVAN SINGH, M.; HERMON, P.; EDSTRÖM, K.; LEI, H. **Exploring different faculty development models that support CDIO implementation**. Proceedings of the 5th International CDIO Conference, Singapore, June 7-10, 2009.

LAMEUL, G. Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation des professeurs sur la construction des postures professionnelles. **Savoirs**, v. 17, n. 2, p. 73-94, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0071>

309

LANGÉVIN, L. L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage étudiant. In: MENARD, L.; ST-PIERRE, L. (Orgs.). **Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur**. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014. p. 57-80.

LANGÉVIN, L.; GRANDTNER, A-M.; MENARD, L. La formation à l'enseignement des professeurs d'université. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 34, n. 3, p. 643-664, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.7202/029512ar>

LENOIR, Y. Étudier la pratique d'enseignement dans sa complexité: une démarche multidimensionnelle. In: CLENET, J.; MAUBANT, P.; POISSON, D. (Orgs.). **Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité**. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 229-256.

LUZECKYJ, A.; BADGER, L. **Literature review for preparing academics to teach in higher education** (PATHE). Australian Learning et Teaching Council, 2008. Disponível em: <<http://www.flinders.edu.au/pathe/Resources.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MÉNARD, L. Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In: MICHAUD, C.; ROMAINVILLE, M. (Orgs.). **Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur**. Belgique: De Boeck, 2012. p. 304.

MÉNARD, L.; BEDARD, D.; LEDUC, D.; GRAVELLE, F. La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université: ses effets à court terme. **Formation et profession**. 2017.

Disponível em: <http://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_413.pdf>. Acesso em: 14 dic. 2017.

PARMENTIER P.; PAQUAY, L. **En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences?** Développement d'un outil d'analyse: le CompAS. Louvain-la-Neuve: UCL, Grifed, 2002. Disponível em: <<https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/Spaces>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant:** professionnalisation et raison pédagogique. 5. ed. Paris: ESF Éditeur, 2010.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 5, p. 557-571, jul. 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Higher Education**, v. 56, n. 1, p. 29-43, ago. 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>

ROCHELEAU, J. **Les théories cognitivistes de l'apprentissage:** UQTR, 2009. Disponível em: <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ROEGIER, X. et al. **Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?** Placer l'efficacité au service de l'humanisme. Bruxelles: De Boeck, 2012.

ROMAINVILLE, M.; MICHAUD, C. **Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur.** Bruxelles: De Boeck, 2012.

STES, A.; VAN PETEGEM, P. La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur Une étude d'impact. **Recherche et formation**, v. 67, p. 15-30, jul. 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.1360>

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique.** 2. ed. Montréal: Les Éditions Logiques, 1997.

TARDIF, J. La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. **Pédagogie collégiale**, v. 11, n. 3, p. 4-9, 1998.

TARDIF, J. **Le transfert des apprentissages.** Montréal: Les Éditions Logiques, 1999.

TAYLOR, N.; BÉDARD, D. Faculty development in Canadian universities. In: SAROYAN, A.; FRENAY, M. (Orgs.). **Building teaching capacities in universities.** Sterling: Stylus, 2010. p. 23-42.

TAYLOR L. K.; REGE COLET, N. Making the shift from faculty development to educational development: a conceptual framework grounded in practice. In: SAROYAN, A.; FRENAY, M. (Orgs.). **Building teaching capacities in higher education.** Sterling: Stylus, 2009. p. 139-167.

TRIGWELL, K.; CABALLERO RODRIGUEZ, K.; HAN, F. Assessing the impact of a university teaching development program. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 37, n. 4, p. 499-511, jun. 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>

UWAMARIYA, A.; MUKAMURERA, J. Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 31, n. 1, p. 133-155, 2005. DOI: <https://dx.doi.org/10.7202/012361ar>

Recebido em 01/08/2017

Aceito em 17/12/2017

Publicado online em 02/01/2018