

Los cambios en la docencia del profesor universitario.

Mònica Feixas¹ (Universitat Autònoma de Barcelona)

Resumen

Las competencias docentes de los profesores se desarrollan en estadios a lo largo de la carrera profesional (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999), de la misma manera que lo hacen las habilidades de aprendizaje de los estudiantes (Perry, 1970). Los profesores mejoran sus destrezas docentes y prosperan en su profesión a medida que ganan experiencia y confianza con su modelo de enseñanza. Al mismo tiempo que maduran como profesores, desarrollan nuevas concepciones y orientaciones sobre docencia (Marton y Säljö, 1997 y Trigwell y Prosser, 1996a/1996b/1999). Conocer los estadios de desarrollo de los profesores contribuye a orientar dicho desarrollo y a mejorar su actuación en clase.

La investigación que aquí se presenta analiza los cambios que acontecen en la docencia de los profesores universitarios a lo largo de su carrera en la universidad. El estudio pretende conocer la orientación pedagógica (sus concepciones sobre docencia, preocupaciones, estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación, relación con los estudiantes y compañeros de departamento) de los docentes de las universidades catalanas y analizar los factores que pueden favorecer y limitar su desarrollo pedagógico; concretamente trata de comprender el papel que juega la formación inicial y permanente en el desarrollo docente.

Abstract

Just as students develop in stages in the sophistication of their conceptions of knowledge (Perry, 1970), university teachers develop in stages in the sophistication of their conceptions of teaching (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999). Teachers improve their teaching strategies and prosper in their career when they gain experience and confidence with their teaching model. At the same time they grow as teachers, they develop new conceptions and orientations about teaching (Marton y Säljö, 1997 y Trigwell y Prosser, 1996a/1996b/1999). Improved understanding of the stages of teacher's growth suggest ways of guiding that growth and therefore strengthening their performance in the classroom.

This research analyses changes that take place in the university teachers' teaching during their university career. The study tries to know the teaching orientation of teachers (their teaching conceptions, preoccupations, teaching and learning strategies, assessment strategies, and relationship with students and colleagues of their departments). At the same time, it looks for the factors that favor and limit pedagogical development; in particular, it tries to understand the role of the initial and continuous training in their development as teachers.

Perfil académico y profesional:

Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada de UAB. Master en Educational Administration (Teachers College, Columbia University). Doctora en Ciencias de la Educación por la UAB.

Líneas de investigación: El desarrollo profesional del profesor universitario y su docencia: perfil docente, concepciones docentes, formación inicial, profesor novel, cultura docente de las universidades.

Palabras clave:

Desarrollo profesional, orientación docente, formación pedagógica, concepciones docentes, profesores universitarios.

Key words:

Professional development, teaching orientation, pedagogical training, teaching conceptions, university teachers.

¹Tesis doctoral publicada íntegramente en www.tdcat.cesca.es (Tesis Doctorals en Català. Generalitat de Catalunya)

Introducción

Desde los años 80, numerosas investigaciones han estudiado los cambios que se producen en los profesores y la docencia a lo largo de su carrera profesional. Gran parte de estas investigaciones han desembocado en teorías de corte psicológico, sociológico y pedagógico sugiriendo, desde sus respectivos posicionamientos, propuestas para mejorar la formación del profesorado. Nos referimos a las teorías sobre la edad o los ciclos vital de los adultos (Levinson, en Fernández Cruz, 1999; Krupp, 1993; o Erickson, 1986); las teorías sobre el aprendizaje adulto (Knowles, en Carlson, 1989; Kolb, 1984), las teorías sobre el aprendizaje del profesor (Shulman, 1986; Putnam y Borko, 2000) las teorías sobre los estadios de desarrollo cognitivo intelectual, moral, del ego o interpersonal (Piaget, Osterrieth, de Saussure et al, 1982; Belenky, 1986; Hunt, 1971; Loevinger, 1988; Kohlberg, 1999), las teorías sobre las preocupaciones de los profesores (Fuller, en Loucks-Horsley y Stiegelbauer, 1991; Marcelo, 1994) o las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente (Burden, 1982; Christensen et al., 1983; Sikes, 1992; Barnes, 1999; Huberman et al., 2000).

No obstante, la literatura sobre la trayectoria docente de los profesores universitarios, sus cambios y causas de los mismos ha sido mucho más limitada. Kugel (1993), Kalivoda et al. (1994), Nyquist y Sprague (1998) o Robertson (1999) han presentado diversas teorías acerca del proceso de crecimiento docente, y las dificultades y preocupaciones de los profesores en los diferentes momentos de la carrera, enfatizando la importancia de la reflexión para el desarrollo personal y profesional. Sus esquemas tanto informan del desarrollo pedagógico como argumentan que no todos los profesores pasan por los mismos estadios en el mismo orden, algunos profesores se detienen en un estadio determinado si no se producen las experiencias de progreso necesarias e incluso pueden llegar a retroceder.

Según ellos, la orientación pedagógica del profesor universitario se desarrolla de manera progresiva y tiene lugar en tres grandes etapas: una orientación centrada en el mismo profesor en su inicio como docente, una orientación centrada en la enseñanza y, en una etapa final que no siempre se alcanza, una orientación centrada en el estudiante y el aprendizaje.

La docencia universitaria también se ha analizado desde el punto de vista de las concepciones docentes. Son de destacar el trabajo teórico y empírico de Ramsden (1999).

de Murray y McDonald (1997), de Prosser y Trigwell (1999) y Jiménez y Correa (2000) indicando que existen diferentes enfoques sobre enseñanza universitaria y que se podría sintetizar en: 1) enseñanza como transmisión de conceptos o conocimiento, 2) enseñanza como ayuda a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de destrezas y 3) enseñanza como desarrollo y cambio de las concepciones propias de materia. Las investigaciones realizadas apuntan hacia la idea que las concepciones son progresivas y que la última categoría incluye las anteriores (Dall'Alba, Prosser y Trigwell, 1999; Ramsden, 1993).

Trigwell y Prosser (1996a/1996b) relacionan las concepciones de los profesores sobre docencia con las competencias docentes y demuestran que aquellos docentes que consideran el aprendizaje como información también entienden la docencia como transmisión de información a los estudiantes y utilizan estrategias didácticas centradas en el profesor. En cambio, aquellos que creen que aprender supone un cambio y desarrollo de las concepciones de los estudiantes, definen enseñar en términos de ayudar a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones y enfocan su docencia desde el punto de vista del alumnado.

La gran mayoría de los profesores universitarios no presentan este último enfoque de mediador del aprendizaje, sino que muestran estilos centrados en la transmisión de contenido. Ello se debe a que el desarrollo profesional del docente no es ajeno a las influencias y mecanismos de socialización. Los contextos de aprendizaje son socialmente construidos y los profesores cuando experimentan la universidad, entran en un sistema exento de valores en el cual el poder puede influir en su progreso y desarrollo como docente. Con el paso del tiempo, el profesor universitario ganará en experiencia pero puede no madurar su concepción docente si el contexto en el que está implicado no potencia la reflexión sobre docencia. Así, el desarrollo de la orientación docente se cuantitativa y cualitativamente diferente según el momento evolutivo del profesor y las condiciones en las que se desarrolla su carrera docente. Podría pensarse que a mayor experiencia docente, mayor presencia de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje del estudiante o mayor desarrollo de la orientación pedagógica, pero la realidad no es así.

En la investigación que hemos llevado a cabo, hemos querido analizar la orientación docente del profesor y los factores que contribuyen a enfocarla desde una perspectiva

aprendizaje del estudiante. Entendemos la orientación pedagógica como el proceso de crecimiento y madurez del enfoque docente del profesor hacia una perspectiva constructivista y transformadora de la enseñanza y aprendizaje. La aspiración de esta perspectiva es que el profesor llegue a ser reflexivo y crítico con su docencia y transmita en sus clases a sus estudiantes. Nuestra investigación quiere examinar la orientación docente del profesor y conocer los cambios que acontecen en la docencia de los profesores universitarios desde su inicio en la universidad hasta la presencia de jubilación.

Concretamente analiza cómo cambian las preocupaciones de los profesores, concepciones docentes, estrategias metodológicas y de evaluación, la relación con los estudiantes y compañeros a lo largo de su carrera docente. Para conseguirlo se ha elaborado un cuestionario sobre la orientación docente del profesor y además se han realizado entrevistas y análisis de documentos. El objetivo final es justificar la necesidad de ofrecer una formación pedagógica (inicial o permanente) que además de ser variada y adecuada a los diferentes intereses, expectativas, capacidades, motivaciones y necesidades de los profesores en función del momento de su carrera docente, debe ser reflexiva y transformativa para que produzca un impacto en la mejora docente y en los aprendizajes de los estudiantes.

Teorías sobre el desarrollo profesional del profesor universitario como docente

La investigación acerca de los cambios que se producen en la docencia de los profesores a lo largo de su carrera profesional ha coincidido en identificar tres grandes estadios, cada uno con importantes connotaciones para el desarrollo pedagógico. Según se estudie desde **el punto de vista cronológico o del desarrollo de la carrera docente**, podemos hablar de la iniciación a la docencia, la mitad de la carrera y los años previos a la jubilación. Desde el **punto de vista del desarrollo pedagógico**, se habla del estadio en el que el profesor está muy preocupado por sí mismo (etapa egocéntrica durante su iniciación a la docencia), estadio centrado en la enseñanza y estadio centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Queremos observar en qué medida los estadios cronológicos y pedagógicos coinciden. Exponemos, en primer lugar, las principales características del desarrollo de la carrera docente.

El **profesor principiante** suele mostrar un gran entusiasmo y dinamismo respecto

nueva tarea, aunque le faltan las competencias necesarias para llevarla a cabo de manera efectiva (Feixas, 2002). Su principal preocupación es el dominio del contenido (lo que equivaldría a la primera necesidad psicológica a cubrir antes de cualquier otra, siguiendo la teoría de las necesidades de Maslow).

En palabras de Burden (1997) los profesores noveles manifiestan problemas ‘supervivencia’ que consisten en adaptarse al entorno y afrontar las responsabilidades profesionales; esto es: dominar el contenido, hacerse respetar, ganar el afecto de los estudiantes, tener la aprobación de aquellos que han confiado en él, aprender qué y cómo enseñar y llegar a terminar el temario. Estas preocupaciones son a menudo causa de estrés y pueden llevar a evitar responder de manera más sensible a las necesidades de los estudiantes.

Barnes (1992) lo denomina *estadio del descubrimiento*, el momento de socialización del profesor con el entorno universitario. Se limita a seguir rigurosamente las instrucciones de los expertos o supervisores y a participar discretamente en reuniones. Su principal preocupación es el mismo y la propia manera de encajar el nuevo reto docente.

Durante el primer año, los profesores jóvenes:

- a) se mantienen fieles a los juicios de los expertos y las autoridades
- b) buscan la relación de las nuevas ideas con su trabajo en clase
- c) rechazan ideas inconsistentes con su experiencia
- d) insisten en presentaciones bien organizadas (quieren saber exactamente qué hacer en clase y cuando)
- e) buscan ejemplos prácticos y anécdotas ilustrativas para los diferentes temas, aunque sean prestadas
- f) aprovechan la aplicación y la reflexión de nuevas ideas.

La preocupación por la organización de la asignatura es común a todos los profesores noveles. Normalmente acuden a expertos o compañeros de departamento para abordar más profesionalmente cuestiones de tipo pedagógico como por ejemplo la programación de una asignatura, la planificación de las sesiones, la motivación de los estudiantes, utilización de determinadas estrategias metodológicas y de evaluación.

Este primer año merece una atención especial puesto que en función de las experiencias vividas durante el curso, el profesor puede optar por seguir o abandonar (Gold, 1997).

Después del primer año, los profesores se van adaptando a la vida universitaria y

trabajo docente: las primeras preocupaciones por la supervivencia se convierten en preocupaciones por las situaciones de enseñanza e intentan volcar en sus clases todo aquello que van aprendiendo en su paso por la universidad (tanto en lo que concierne contenidos como a la metodología didáctica) evitando, no obstante, reproducir comportamientos o estrategias inefectivos de modelos docentes anteriores. El segundo, tercero y cuarto año supone una época de *ajuste* (Burden, 1982) o de *invención* (Barnes, 1992).

La persona sigue siendo el principal motivo de preocupación, pero los profesores encuentran más cómodos enseñando y se muestran más receptivos a los problemas de los estudiantes. Les ven como individuos que no necesariamente conforman la norma y que tienen diferentes intereses y necesidades. Los profesores se ven capaces de formular opiniones respecto de los propósitos de la educación y respecto del papel de los profesores y de la universidad como fuerzas sociales. Durante estos años adquieren gradualmente más confianza en la planificación y organización de las sesiones y en el método. El principal énfasis se pone en la enseñanza: motivar a los estudiantes, crear interés, desarrollar técnicas que funcionen para su asignatura...

Algunos autores identifican el **período de madurez** de los cuatro a los veinte años de experiencia (Christensen et al., 1983); otros de los seis a los quince años (Unruh, 1984). Al margen de la extensión, los profesores con experiencia en la universidad muestran seguridad y confianza en sus actuaciones. El grado de reflexión sobre su docencia varía mientras unos sólo se atreven a describir su experiencia y rutina, otros se muestran más capaces de justificar la razón de sus decisiones docentes y explicar las concepciones subyacentes a su práctica. Barnes (1992), lo denomina estadio de *integración*.

En ambos casos, los profesores en la mitad de la carrera abandonan la primera preocupación del dominio del contenido y del control de la clase, y la promoción académica se convierte en la fuente principal de satisfacción.

El **profesor veterano** se caracteriza por la seguridad, confianza y flexibilidad profesional, por las ganas de probar nuevas ideas y por afrontar el cambio de manera abierta. Se siente orgulloso del trabajo bien hecho, tal y como lo confirman estudiantes y compañeros, tiene una gran capacidad de erudición y un gran repertorio de anécdotas y experiencias que enriquecen el discurso, y es capaz de equilibrar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en los estudiantes.

La literatura sobre los últimos años de la carrera docente es contradictoria. Por una parte se han hecho estudios con profesores de niveles no universitarios con 20 y 30 años de experiencia que expresan desánimo y desencanto con la docencia y manifiestan, con remordimiento, un deseo de abandonar. A pesar de su flexibilidad con los estudiantes estos profesores se quejan de la laxitud y aburrimiento profesional. Por otro lado, encuentran opiniones de profesores retirados que recuerdan el período de los años 40 a los 55 como una época de actuación profesional óptima, la culminación de productividad y de la influencia, como una etapa en la que el profesor se siente bien consigo mismo, con los estudiantes y, generalmente, con la institución. En el contexto universitario también encontraríamos opiniones diversas en esta etapa de la carrera docente, pero también muchos profesores recelosos de jubilarse.

Por otro lado, las teorías del desarrollo pedagógico, describen la transición de orientación pedagógica del profesor desde una etapa egocéntrica y centrada en enseñar hacia una etapa psicocéntrica justificada por una perspectiva constructivista transformadora de la enseñanza y aprendizaje. Kugel (1993), describe cinco etapas en desarrollo docente del profesor; por otro lado Nyquist y Sprague (1998) y Roberts (1999) hablan de tres. En síntesis podríamos comentar lo siguiente:

Durante la **primera etapa**, en el inicio de la docencia universitaria, la principal preocupación del profesor novel es superar la inseguridad y nerviosismo inicial, mostrar autoridad y respeto, demostrar que sabe de qué habla, ganarse el interés de la clase y controlarla y transmitir el contenido de sus materias de manera clara.

Superada esta fase y con un mayor dominio del contenido y de la gestión de la clase (**segunda etapa**). Su principal preocupación es mejorar la transmisión del conocimiento, comprensión de los principales conceptos, perfeccionar las estrategias metodológicas, evaluación y la motivación de los estudiantes hacia la asignatura. Según Kugel (1993), el profesor pasa de centrarse en la materia a centrarse en el estudiante como sujeto receptivo. El profesor empieza a preguntarse por los principales errores y por conocer sus problemas o dificultades de aprendizaje.

A partir de aquí, empieza una **tercera etapa** en la que el profesor observa al estudiante como un sujeto activo y le ayuda en su proceso de aprendizaje, intentando conectar con sus conocimientos y habilidades previas. El objetivo e inquietud del profesor es la formación de estudiantes independientes que sean capaces de aprender de mane

autónoma, que analicen la materia desde perspectivas críticas y reflexivas para que al final puedan desarrollar sus propias concepciones sobre la misma.

Es cierto que a medida que el profesor adquiere más experiencia y consolida un determinado modelo docente, también afianza su estilo y dispone de más argumentos para justificar su enfoque o concepción sobre la docencia. No obstante, no siempre garantiza que el profesor consiga fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes ni utilice un estilo docente crítico y transformador de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesario aumentar el conocimiento acerca de los factores que favorecen el desarrollo pedagógico del profesor hacia esta perspectiva transformadora de la enseñanza en la universidad.

Objetivos de la investigación

Después de analizar detalladamente la literatura, tenemos presente un ideal implícito del proceso de desarrollo docente basado en las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente de Burden (1982), Barnes (1992) y Huberman et al (2000); las concepciones docentes en la educación superior de Murray y McDonald (1997) y Prosser y Trigwell (1999), y sobre los estadios de desarrollo del profesor universitario de Ramsden (1997), Kugel (1993), Kalivoda (1994), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999), que queremos verificar. Ello nos ha incitado a investigar y descubrir hasta qué punto estos enfoques existen en la orientación y las prácticas educativas que describen los profesores universitarios. Se nos plantean los siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida cada estadio de desarrollo del profesor lleva implícita una cierta concepción de la docencia? ¿Es posible cambiar las concepciones docentes de los profesores universitarios para poder dar respuesta a los retos que la sociedad y el aprendizaje demanda?
- ¿Qué tipo de condicionantes personales, profesionales, contextuales y/o social influyen en el desarrollo docente de los profesores universitarios?
- ¿Pueden las teorías del desarrollo pedagógico del profesor universitario proporcionar un apoyo teórico sobre el que basar las actuaciones formativas y las estrategias de mejora que orienten las prácticas docentes hacia el aprendizaje de los estudiantes?

- ¿El éxito del cambio profesional depende de las prioridades que se establece el mismo profesor o también está sujeto a la cultura de cada organización?

Para poder dar respuesta a estas preguntas nos planteamos el siguiente objetivo general: **conocer la orientación pedagógica del profesor universitario y los elementos que inciden en el desarrollo profesional de su carrera docente.**

Más concretamente, la investigación trata de:

- Corroborar el proceso de desarrollo profesional del profesor universitario como docente.
- Analizar la orientación pedagógica del profesor (las preocupaciones docentes, las concepciones sobre docencia, la dinámica o práctica educativa, la relación con estudiantes y compañeros) y su relación con variables como la edad, género, titulación, categoría profesional, área de conocimiento, experiencia docente previa, formación pedagógica y la dedicación a la docencia, investigación y gestión.
- Comprender qué factores personales, profesionales, contextuales y sociales contribuyen al progreso y desarrollo del profesor.
- Conocer en qué medida la formación inicial y continuada recibida por los profesores contribuye al desarrollo del profesor como docente y qué tipo de formación es la más acertada para cada etapa de desarrollo.
- Otra meta derivada de los anteriores objetivos es la validación de un instrumento de identificación de la orientación pedagógica del profesor universitario para poder generalizar a otros contextos.

Metodología y población de la investigación

Para conocer el proceso de desarrollo pedagógico del profesor universitario, se busca información sobre las siguientes variables:

1. Las variables que configuran lo que denominamos orientación pedagógica del profesor universitario y que consideramos quedan reflejadas en estos tipos:
 - Variables de tipo personal, sobre el docente: **características personales y preocupaciones docentes.**
 - Variables de tipo profesional, sobre la docencia: **contenido, dinámica de docencia (planificación, estrategias y recursos metodológicos y**

evaluación), concepciones sobre docencia (concepciones de la enseñanza; concepciones del aprendizaje), estilo docente.

- Variables de tipo relacional: **relaciones con estudiantes y relaciones con los compañeros.**
 - Variables de tipo institucional: **cultura docente y departamental.**
 - La influencia de la variable investigación en el proceso de desarrollo docente.
2. La relación de las anteriores con determinadas variables identificativas: género, edad, titulación, categoría profesional, créditos anuales de docencia, área de conocimiento donde imparte docencia, departamento, universidad, años de experiencia docente universitaria y no universitaria, formación inicial continuada, tipología de asignatura y nombre de estudiantes.
 3. Los factores personales, profesionales, contextuales y sociales que contribuyen al desarrollo profesional como docente y los que lo limitan.
 4. Los períodos que marcan las etapas de la carrera docente de un profesor desde la universidad, desde su inicio hasta su jubilación, a partir de variables anteriores como las preocupaciones docentes, relaciones con compañeros, estudiantes, institución, implicación en la investigación, la gestión, principalmente.

Todas estas variables del desarrollo docente se analizan con tres instrumentos distintos: un cuestionario original sobre la orientación docente, entrevistas y análisis de documentos. El camino a seguir ha sido el siguiente:

A partir de la revisión bibliográfica y del estudio de investigaciones anteriores, se elaboró un modelo de desarrollo teórico del profesor universitario que se valida en primer lugar por parte de jueces teóricos (11 profesores de universidades de Catalunya y Reino Unido). Después de tenerlas en consideración, se construye un modelo teórico definitivo a partir del cual se confecciona un cuestionario piloto. El cuestionario, de 138 ítems, pasa a una muestra seleccionada de 38 profesores de distinta edad, perfil docente, años de experiencia, titulación, departamento, universidad, formación pedagógica y cargo de gestión.

El análisis de fiabilidad del pretest muestra un Alpha de Cronbach de 0,894 por lo que puede decirse que tiene consistencia interna. Con el fin de elaborar el cuestionario definitivo, se seleccionan y modifican los ítems que aparecen por encima del Alpha reduciendo considerablemente el instrumento.

El cuestionario reducido (Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario) consta de 60 ítems puntuables en una escala 1-5 de Likert y de tres preguntas abiertas. Se aplica en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), siguiendo un sistema de muestreo probabilístico. Concretamente, se utiliza la modalidad de estratificado en el caso de la UAB. Para obtener una muestra estratificada:

a) *Se divide la población en estratos*: los estratos son las áreas científicas con que la UAB clasifica los departamentos académicos (www.uab.es): ciencias experimentales y tecnologías, ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias humanas.

b) *De cada estrato se extrae una muestra por el procedimiento de muestreo estratificado constante*: seleccionando un número igual (fijación simple) de departamentos de cada estrato. Se seleccionan 3 departamentos de cada área científica de la UAB.

La suma de las muestras de cada estrato forman la muestra total n de 12 departamentos de la UAB.

La UPC no mantiene división por áreas científicas puesto que todos los departamentos ofrecen estudios de tipo técnico, así que en este caso el muestreo es aleatorio simple, lo cual garantiza la misma probabilidad a cada departamento universitario de ser escogido. Concretamente, en la UPC se seleccionan 12 departamentos al azar. En conjunto representarán un total de 24 departamentos de dos universidades catalanas, la UPC y la UAB.

El cuestionario se complementa con entrevistas de carácter exploratorio y de naturaleza interactiva y flexible a 14 profesores (mitad UAB y mitad UPC). Se seleccionan los profesores en función de su orientación docente, además de poseer diferente edad, género, experiencia docente, categoría profesional, experiencia en cargos de gestión y formación pedagógica. El objetivo de las entrevistas es acercarse a perfiles docentes, es decir, obtener información de profesores concretos respecto su docencia y carrera docente para corroborar la existencia de las mismas orientaciones que el cuestionario (Tabla 1).

INSERTAR TABLA 1

Finalmente, estas variables se triangulan con un análisis de los principales informacionales e internacionales sobre docencia, documentos institucionales (estatutos, reglamentos, planes de formación de universidades), información de las principales asociaciones internacionales sobre formación de profesorado y desarrollo profesional docente con el objetivo de contrastar y completar la información previa.

Discusión de resultados

El cuestionario ha sido contestado por un total de 253 profesores de la UAB y la UPC. La tabla 2 muestra la proporción de profesorado por departamentos, con relación a la población total de profesorado de la investigación.

INSERTAR TABLA 2

A partir del tratamiento estadístico de la información y del resultado del análisis del cuestionario, podemos inferir que el perfil del profesor de nuestro estudio es de género masculino, titular de universidad, con 15 años de experiencia docente en la universidad, años de experiencia docente no universitaria, sin formación inicial en docencia en grupos entre 50 y 100 estudiantes y distribuye su tiempo entre la docencia (47%), la investigación (37%) y la gestión (16%).

Con el análisis factorial se confirman las tres principales orientaciones docentes del estudio teórico (centrado en sí mismo, centrado en la enseñanza, centrado en el aprendizaje). Además, la exploración realizada a partir del análisis de conglomerados nos sirve para identificar posibles grupos de profesores con características parecidas. En concreto, ha mostrado que existe profesorado:

- **Centrado en sí mismo:** de género masculino, joven, novel, licenciado o diplomado contratado como asociado. Principalmente investiga, tiene poca experiencia docente y reclama formación centrada en la disciplina. Le preocupa hacer bien la clase y el futuro que le depara en la universidad.
- **Centrado en la enseñanza:** viene a ser un profesor de género masculino, de más de 47 años, con más de 10 años de experiencia, catedráticos, de ciencias experimentales principalmente de la UPC. Le preocupa la impresión que causa en sus estudiantes y cómo transmitir de manera efectiva su conocimiento. Procura combinar la exposición con dinámicas participativas, aunque la estrategia docente es mayoritariamente la clase

magistral. Le gusta ser el protagonista de la clase.

- **Centrado en los estudiantes y su aprendizaje:** muestra un estilo interactivo reflexivo. Se preocupa por la interacción con los estudiantes y por ayudarles a hacer cambiar las concepciones sobre la materia. Además de formar estudiantes críticos, preocupa por contribuir a la mejora de la institución y al propio desarrollo personal profesional. De este colectivo destacan las profesoras, los de ciencias sociales y los que destinan más tiempo a la docencia que a otras funciones.

Aquellos profesores con una orientación pedagógica centrada en el estudiante y en el aprendizaje manifiestan que los siguientes elementos han contribuido a su desarrollo como docentes: las actividades colectivas basadas en la reflexión o discusión sobre prácticas concretas, la participación en actividades de formación sobre docencia, la publicación sobre docencia, la preparación de una titularidad, la preparación de materiales didácticos multimedia, los comentarios de los estudiantes, los cambios sociales y tecnológicos y tener un cónyuge docente.

Los entrevistados conciben la enseñanza como la transmisión de conocimientos de los profesores, como una ayuda a desarrollarse en el mundo profesional, y como una oferta de formación integral, técnica y humana. El aprendizaje es entendido como la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades (la resolución de problemas, las aptitudes para buscar recursos...), y como la creación de nuevas ideas y nuevos conocimientos.

El estilo docente de los entrevistados también es variado y tiene en común que la mayoría combina las clases teóricas con las clases prácticas intentando que sea interactivo y ágil. Los profesores manifiestan que el estilo ha cambiado en el curso de su carrera universitaria, excepto los profesores más noveles y aquel que mantiene que ha cambiado los contenidos pero no el método. La enseñanza, en general, se vuelve más dinámica vinculada a la realidad profesional. El cambio y la mejora docente se debe a la formación adquirida a través de los cursos de los ICEs –quien la haya realizado-, a la madurez, a la relación con otros docentes y otros profesionales y a la reflexión.

Apuntan como principales facilitadores del desarrollo docente el intercambio de experiencias y la puesta en común de prácticas con otros docentes, a la motivación e interés personales, a la elaboración de materiales, a los cursos de formación y a los años de experiencia que le han permitido distinguir lo fundamental de lo accesorio en las explicaciones. Los principales limitadores son la falta de contacto con la realidad, el po

apoyo del departamento, la falta de reflexión docente del profesorado, la rutina, la falta de incentivos y la escasez de posibilidades de hacer carrera docente.

La situación actual es vista de manera diferente según la percepción de estabilidad laboral de los profesores. Los más jóvenes están a la expectativa de lo que pasará con su futuro en un momento de ebullición legislativa, los profesores estables y algunos asociados manifiestan más preocupaciones respecto del perfeccionamiento y mejora de la docencia. Algunos profesores veteranos se encuentran innovando y cambiando, cuestionándose la docencia; otros caracterizan su situación como una etapa de serenidad y tranquilidad. Todos están de acuerdo que se incentiva más la investigación que la docencia.

La relación con los compañeros es por norma general buena o muy buena, sin grandes conflictos, respetuosa y cordial, con algunos hay más afinidad profesional e ideológica que con otros.

Finalmente, la formación del profesorado es conocida y valorada de forma diferente. No todos los entrevistados han participado en algún tipo de formación inicial o continuada. Respecto a una posible certificación pedagógica, la mayoría del profesorado opina que es una buena idea siempre que no acabe siendo un trámite. Según los entrevistados debe centrarse principalmente en el contenido y su transmisión, en la reflexión sobre la práctica, en nuevas tecnologías y en la investigación.

Los documentos analizados manifiestan que la estructura de los estudios y la planificación educativa deberán cambiar para enmarcarse en los propósitos de la Declaración de Bolonia por la que el aprendizaje de los estudiantes es el punto de referencia a partir de cual deberán basarse las principales actividades académicas. Por ello deberá reconducirse la planificación institucional de la enseñanza y entender que el objetivo educativo no es aquello que el profesor es capaz de enseñar sino lo que el estudiante es capaz de aprender.

El contacto entre profesores y estudiantes en aquellos sistemas universitarios de masas ha disminuido pero el reto ha aumentado: cada vez hay más estudiantes de mayor edad que quieren una enseñanza más efectiva y con consideración de su experiencia previa. El Informe Dearing justifica que los estudiantes son los principales clientes de la educación superior y deberían ser centro de todo debate y cambio.

Los cambios también apuntan hacia una mayor coordinación y programación conjunta entre profesores, más reflexión sobre la docencia y más respuesta a escala departamental.

e institucional para mejorarla. Las limitaciones a superar consisten en la falta de oportunidades para el profesorado joven, la insuficiente cultura compartida entre el personal no docente y el docente, las barreras lingüísticas respecto al conocimiento de lenguas extranjeras y la oferta insuficiente de servicios de ayuda al profesorado.

La poca estima de la docencia es difundida en la mayoría de los documentos, con consecuencia del excesivo reconocimiento de la carrera investigadora. Al respecto existen aportaciones que procuran equilibrar docencia e investigación.

Finalmente, se apoya la formación del profesorado. Concretamente, los documentos analizados manifiestan la necesidad de completar la formación de los docentes en aspectos metodológicos y en el uso de las nuevas tecnologías para el fomento del aprendizaje. Las principales asociaciones para el desarrollo docente ofrecen un excelente apoyo a la gestión de la formación universitaria. Su principal reto es la acreditación de los programas de formación.

Conclusiones

De esta investigación hemos obtenido unas conclusiones generales y aprendido que:

1. El **desarrollo del docente** es continuo (la maduración personal lleva a cambios evolutivos), es acumulativo (la experiencia de la vida y de la profesión lo va marcando), progresa de un comportamiento más simple a uno de más complejidad (las habilidades desarrolladas en los últimos estadios tienden a incorporar las desarrolladas en las primeras etapas, aunque las primeras son menos dominantes a medida que se recontextualizan), y queda reflejado en el desarrollo de las tareas.
2. El desarrollo del profesor está influido por el **contexto** de manera que el avance en el conocimiento y el desarrollo dependerá del tipo, variedad y secuencia de las interacciones con el entorno la cual cosa originará historias de vida y trayectorias profesionales personales distintas y únicas. Puesto que es un proceso altamente individual donde cada uno sigue su propio ritmo, puede haber avances y también retrocesos.
3. Nuestra investigación se ha centrado en un aspecto concreto del desarrollo docente: el estudio de la evolución de las **orientaciones sobre docencia** de los profesores a lo largo de la carrera docente. Se asume que los docentes pueden progresar a través de estadios pedagógicos a medida que adoptan concepciones más constructivistas de la docencia.
4. Los **estadios de desarrollo pedagógico** van asociados a unos estilos de enseñanza y a unas concepciones docentes concretas. El estilo docente de un profesor es el resultado de la coherencia entre sus concepciones docentes y su práctica en clase, es decir, entre su intención y sus estrategias. Los trabajos de Prosser y Trigwell (1999) han confirmado esta relación directa entre la intención y la estrategia y han demostrado que una estrategia docente centrada en

profesor se asocia a una intención de transferencia de información, mientras que una estrategia docente centrada en el estudiante va asociada a un cambio conceptual de intención. Marcelo (1987) también apunta que hay profesores que tienen conflictos entre sus creencias y su conducta en clase, sobre todo durante los primeros años de docencia, pero que una vez los profesores consolidan sus creencias, éstas dirigen y controlan su conducta.

5. Las actuaciones de los profesores no van unidas a estadios de desarrollo intelectual, ni a la edad o a la experiencia, sino que en realidad exhiben **nivel diferentes de enseñanza** que tienen relación con el **nivel de aprendizaje del profesor de su tarea docente en la universidad, con el nivel de madurez pedagógica**. Profesores jóvenes son mejores docentes, en el sentido de conseguir que los estudiantes realicen aprendizajes de profundidad, mucho antes que otros profesores más veteranos que mantienen un estilo expositivo y centran la docencia en la transmisión de información.
6. La competencia o **madurez pedagógica** aumenta a medida que el docente adquiere mayores habilidades en la aplicación de un modelo docente determinado y a medida que aumenta el dominio de un mayor número de modelos. La docencia es más que la aplicación irreflexiva de modelos. Decidir qué modelo técnico utilizar en una situación particular es básico para la competencia instructiva. A medida que el docente se desarrolla, el criterio utilizado para la elección del modelo se basa en criterios más defendibles y en el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
7. Los docentes consideran que el motor principal de su propio desarrollo como profesionales es la experiencia personal y el intercambio informal con otros profesores, pero el desarrollo docente no se da solo como consecuencia de la experiencia, no es simplemente madurativo, requiere estímulos y respuesta para que haya cambio. Según Dewey, la experiencia puede ser educativa o no educativa: "un profesor puede tener 10 años de experiencia o 1 año de experiencia 10 veces".
8. La **trayectoria del profesor universitario** está influida por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, como también por otros procesos significativos previos de tipo personal (la experiencia docente y profesional previa, las concepciones, las creencias, las rutinas, el conocimiento práctico... familiar (experiencias familiares, cónyuge, progenitor docente...), institución (políticas de promoción, selección, formación y evaluación, recursos... contextual (perfil de los estudiantes, perfil de los estudios...) y social (cambios tecnológicos y sociales...). Todos influyen en su actividad profesional y pueden contribuir a avanzar o retroceder en el desarrollo profesional en ciertos momentos de la carrera docente. En función de la naturaleza de la respuesta, el desarrollo será más o menos intenso.
9. Pasar de un estadio de desarrollo a otro, cambiar de orientación docente, sólo consigue cuando la concepción previa entra en crisis, cuando existe una percepción de anomalía y la actual orientación ya no funciona. Si eso no se consigue será difícil que el profesor tome en consideración otras alternativas. Las **transiciones entre estadios** se dan cuando hay una confrontación existencial con

el conflicto, entre la necesidad de competencia especializada y la necesidad personal de triunfo: el profesor observa que no ha producido los resultados deseados, enseña pero los estudiantes no aprenden. Para encontrar la solución a este dilema el profesor puede optar por empezar a crear y adoptar nuevos métodos o bien cambiar sus concepciones sobre docencia. El profesor que se propone acabar como sea con el conflicto y "ganar", cambia sus concepciones docentes.

10. El estudio y la reflexión sobre las etapas de desarrollo del profesor ofrecen un marco de referencia inequívoco sobre las **concepciones de los profesores** de docencia. Los profesores universitarios conciben la docencia, principalmente, de tres maneras diferentes: como impartición de conocimiento, como desarrollo de habilidades y motivación, y como facilitación o apoyo al aprendizaje de los estudiantes.
11. Los profesores universitarios exhiben **estilos docentes** diferentes, entre los que destacan el estilo transmisor, el interactivo y el reflexivo. El último se considera más eficaz para el aprendizaje de los estudiantes; el profesor bajo este perfil muestra un mayor grado de madurez pedagógica. Los estilos docentes no guardan relación con la edad, la experiencia docente, la categoría profesional o titulación, sino que cada profesor lo desarrolla a partir de modelos docentes familiares, del conocimiento, la experiencia y la reflexión docente.
12. Las diferencias cualitativas en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes están relacionadas con las diferencias cualitativas en las orientaciones de enseñanza del profesor. Una buena docencia es la que fomenta **aprendizajes profundos**, la que consigue que los estudiantes se centren en el significado, el mensaje o las relaciones entre conceptos, es decir: busquen comprender las ideas y encontrar significados, tengan un interés intrínseco por la tarea, adopten estrategias que les ayuden a complacer la curiosidad, relacionando lo que entienden con otros ámbitos de la misma materia y con otras materias.
13. Los profesores aprenden 'por observación': como estudiantes cuando observación de sus propios profesores era una actividad diaria, aunque no rebelde los problemas de la enseñanza; y una vez como profesores, observando otros compañeros. También aprenden por 'ensayo y error': resultado de ir testando aquellas prácticas que les funcionan mejor. Consecuencia de ello, el **aprendizaje** por observación y por ensayo y error refuerza las concepciones de la enseñanza intuitivas y basadas en la personalidad (centradas en sí mismo o en la enseñanza del profesor) en lugar de favorecer las concepciones analíticas, técnicas y basadas en el conocimiento (centradas en el estudiante y su aprendizaje).
14. En conexión con el aumento del conocimiento sobre el desarrollo del adulto en general y de los docentes en particular, los **programas de formación** deberán responder a las necesidades emergentes de los docentes. Las estrategias más efectivas contemplan los estadios de desarrollo del docente. Así, la investigación sugiere formación inicial estructurada y supervisada por parte de profesores noveles; amplia variedad de formación menos estructurada para los individuos a la mitad de la carrera; y programas no dirigidos, emprendidos por iniciativa propia para los docentes al final de la carrera.

Propuestas de intervención

¿Cómo podemos promover el desarrollo docente del profesorado universitario?

- Desde la universidad se podría:

- Elaborar una política educativa que favorezca el desarrollo pedagógico a lo largo de la carrera docente y potencie estilos docentes centrados en los aprendizajes de los estudiantes
- Establecer un nuevo modelo de evaluación de la docencia
- Facilitar la autoevaluación, prácticas de coordinación, la revisión de la docencia, la observación y el intercambio de experiencias innovadoras
- Reconocer las buenas prácticas docentes
- Impulsar iniciativas innovadoras en los departamentos y titulaciones
- Apoyar la organización de programas de formación inicial y mentorización
- Ofrecer formación flexible y apropiada a los intereses y necesidades de los profesores en los diferentes momentos de su carrera docente

- Desde los centros se podría:

- Facilitar un entorno estimulante y sostenible que promueva la interacción docente apropiada
- Intercambiar experiencias docentes innovadoras entre departamentos y en facultades
- Ampliar la oferta formativa

- Desde los departamentos se podría:

- Integrar el profesorado novel en grupos de investigación
- Apoyar la coordinación entre el profesorado, la edición de materiales multimediales y la reflexión sobre la docencia en el área de conocimiento
- Estimular intercambios de experiencias docentes con profesorado de otras universidades

Para finalizar apuntamos que las principales limitaciones del estudio son la novedad y complejidad de la temática abordada y su desarrollo metodológico, la poca predisposición de la mayoría de profesorado universitario a contestar cuestionarios (en nuestro caso el 15% del total seleccionado) y la sesgada muestra de profesores voluntariosos e interesados en colaborar con este tipo de investigaciones.

En cualquier caso, esta investigación nos ha ayudado a resolver unos interrogantes y dejar otros escritos para quien quiera retomar el tema:

- ¿En qué medida la orientación docente de un profesor está influenciada por el contenido disciplinario de la materia que enseña? Es decir, ¿está justificado que l

profesores de matemáticas, por ejemplo, utilicen habitualmente enfoques más tradicionales y transmisores o egocéntricos?

- ¿Las orientaciones docentes que aparecen en este estudio, son extensibles al profesorado de las mismas áreas de conocimiento de otras universidades?

Referencias bibliográficas:

- BELENKY, M.F. et al. (1986): *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- BARNES, J. (1992): *Developing teachers: "When the student is ready..."*. *The developmental "waves" of teachers as learners*. ED 354 020.
- BENEDITO, V. (Coord.)(1991): *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. & FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria en debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BRINCONES, I. & GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1999): Formación de profesorado universitario noveles. En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BURDEN, P.R. (1982): *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages*. ED 218 267.
- BURDEN, P.R. (1997): Teacher development. En Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- CARLSON, R. (1989): *Malcolm Knowles: Apostle of andragogy*. Vitae Scholasticae, 1. (Reproducido en www.nlu.nl.edu/Resources/Knowles.html) [Consulta: 22/01/00].
- CHRISTENSEN, J. ET AL. (1983): *Stages of teachers' careers: implications for professional development*. Eric Clearinghouse on Teacher Education. ED 227 054.
- CRUZ TOMÉ, M.A. (1999): Modelo de profesor y modelo de formación. En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ERIKSON, E.H. (1986): *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI. 10ª edición.
- FEIXAS, M. (2002): El profesorado novele: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, Vol, 2, 1, 33-44.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999): *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Universidad de Granada.

GIBBS, G. & HABESHAW, T. (1989): *Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

GILBERT, A. & GIBBS, G. (1998): *A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching*. Centre for Higher Education Practice. Milton Keynes. Open University. (Policopiado).

GOLD, Y. (1997): *Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction*. Handbook of Research on Teacher Education. McMillan: New York.

HATIVA, N. (1997): *Teaching in a research university: professors' conceptions, practices and disciplinary differences*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. March 24-28, 1997. ERIC Document ED 407919.

HORNILLA, T. (1999a): Teoría y práctica de la formación desde una perspectiva crítica. En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

HUNT, D. E. (1971): *Matching models in education*. Toronto: Ontario Institute of Studies in Education.

IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, A.B. & CORREA, A.D. (2002): El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista Investigación Educativa*. Vol 20. n. 2.

KOLB, D.A. (1984): *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.

KOHLBERG, L. (1999): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

KUGEL, P. (1993): How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*. Vol 18. n.3.

LOEVINGER, J. (1982): *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

LOUCKS-HORSLEY, S. & STIEGELBAUER, S. (1991): Using knowledge of change guide staff development. En Liebermann, A. & Miller, L. (Ed.): *Staff development in education in the '90s*. New York: Teachers College Press.

MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. CEAC: Barcelona.

MARCELO, C. (1996): El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordas* 48, 1, 5-25.

MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C. (1993): *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*. En Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas.

MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1997) Approaches to learning. A Marton, F.; Hounsell, D. Entwistle, N. J. (Eds.): *The experience of learning*. Edinburgh: Edinburgh Scottish Academic Press.

MARTON, F.; HOUNSELL, D. & ENTWISTLE, N. J. (1984) (Eds.): *The experience of learning*. Edinburgh: Edinburgh Scottish Academic Press.

MURRAY, K. & MACDONALD, R. (1997): The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *High Education*, 33.

NYQUIST, J.D., ABBOTT, R.D., WULFF, D.H. & SPRAGUE, J. (1991): *Preparing the professorate of tomorrow to teach: selected readings in TA training*. Iowa: Hu Publishing Company.

NYQUIST, J.D. & SPRAGUE, J. (1998): Thinking developmentally about Tas. E Marincovich, M.; Prostko, J. & Stout, F. (Ed.): *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. London: Anker Publishing Company.

PERRY, W.G. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

PIAGET, J., OSTERRIETH, P., DE SAUSSURE, R. ET AL. (1982): *Los estadios en psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PORTA, J. & LLADONOSA, M. (Coords.) (1999): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1999): *Understanding Learning and Teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

PUTNAM, R.T. & BORKO, H. (2000): El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

KALIVODA, P. et al. (1994): Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*. Vol. 18. N.4.

KUGEL, P. (1993): How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education* Vol, 18, 3, 315-328.

KRUPP, J. (1993): Staff development and the individual. En Caldwell, S.D. (Ed.): *Staff development: a handbook of effective practices*. Kansas: National Staff Development

Council.

RAMSDEN, P. (1993): *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

ROBERTSON, D.L. (1999): Profesors' perspectives on their teaching: a new constru and developmental model. *Innovative Higher Education*. Vol. 23, No.4. 271-294.

SIKES, P. (1992): The life cycle of the teacher. En Ball, S. J. & Goodson, I.I *Teachers' lives and careers*. Philadelphia: Falmer Press.

SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo dise. de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* . Barcelona: Paidós.

SHULMAN, L. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: contemporary perspective. En Wittrock, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teachin* New York: Macmillan.

SPRINTHALL, N.A., REIMAN, A. J. & THIES-SPRINTHALL, L. (1997): Teach professional development. *Handbook of Research on Teacher Education*. New Yor McMillan.

TRIGWELL, K.; PROSSER, M. & TAYLOR, P. (1994): Qualitative differences : approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.

TRIGWELL, K. & PROSSER, M. (1996a): Congruence between intention and strate in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.

TRIGWELL, K. & PROSSER, M. (1996b): Changing approaches to teaching: relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.

TRIGWELL, K. & PROSSER, M. (1999): *Understanding learning and teachin* Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

TRIGWELL, K.; PROSSER, M. & WATERHOUSE, F. (1999): Relations betwe teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Educatio* 37. 57-70.

UNRUH, D. (1989): *Teaching tips for TAs. A sourcebook of suggestions and guidelin for teaching assistants*. Los Angeles: University of California.

VILLAR ANGULO, L. M. (1991): *Modelos de desarrollo profesional del profesora universitario*. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de L Palmas.

Nota: Después del tratamiento estadístico descriptivo e inferencial que nos aporta información respecto a la validez y fiabilidad de la información extraída, se ha mejorado y reducido el cuestionario teniendo en consideración los ítems con coeficientes superiores al Alpha de Cronbach en el análisis de fiabilidad y los ítems con más puntuación en el análisis factorial. El anexo 1 muestra el cuestionario definitivo.

Anexo 1.

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)

por Mònica Feixas

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Edifici G-6 / 247
08193- Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
monica.feixas@uab.es

INSTRUCCIONES GENERALES

El Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) pretende conocer la orientación o el enfoque docente (preocupaciones, concepciones sobre docencia, dinámica metodológica y de evaluación) del profesor universitario en una asignatura o contexto concreto. Esto es, si presenta una orientación centrada en el profesor y su enseñanza (enfoque egocéntrico), o si centra su docencia en el aprendizaje de sus estudiantes (enfoque psicocéntrico).

Se basa en la teoría sobre las concepciones docentes de K. Trigwell y M. Prosser (1999) y las perspectivas teóricas de desarrollo del profesor como docente universitario de C. Barnes (1999), P. Kugel (1993), J.D. Nyquist y J. Sprague (1998) y D.L. Robertson (1999). También ha tenido en consideración las teorías del desarrollo de la carrera docente, las teorías del aprendizaje adulto y las teorías del desarrollo cognitivo.

El CODPU está compuesto de 36 ítems sobre aspectos de la docencia universitaria. 18 ítems forman parte de una subcategoría que describe un estilo docente transmisivo, donde el protagonismo tiene el profesor y la transferencia de información y conocimiento mediante estrategias tradicionales como la clase magistral representan la actividad principal del docente. El conjunto de ítems impares configura este enfoque egocéntrico. Los 18 ítems restantes, los pares, representan un estilo participativo y reflexivo, donde el protagonista es el estudiante y la principal función del profesor es ayudarlo a desarrollar sus ideas y analizar sus concepciones sobre la materia desde diferentes perspectivas críticas.

Se le pide al respecto que conteste la opción que mejor representa su estilo docente. Las opciones de respuesta son cinco: de "totalmente de acuerdo" (5) a "totalmente en desacuerdo" (1).

Nota: Se permite su uso si la fuente se menciona en las publicaciones, los interesados dan a conocer a la autora el uso del cuestionario, y una vez analizados los resultados, se le proporciona la información que puede disponer de ella.

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)

GÉNERO: Masculino Femenino
 EDAD _____
 TITULACIÓN Licenciado Doctor
 CAT. PROFESIONAL _____
 TITULACIONES DONDE IMPARTE SU DOCENCIA
 Ciencias Experimentales y Tecnologías Ciencias Humanas
 Ciencias de la Salud Ciencias Sociales

DEPARTAMENTO _____
 UNIVERSIDAD _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA: _____
 AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE NO UNIVERSITARIA: _____

PROPORCIÓN APROXIMADA DE TIEMPO QUE DESTINA A CADA TAREA EN UN SEMESTRE
 docencia _____ investigación _____ gestión _____ = 100 %

Este cuestionario quiere identificar la orientación docente del profesor universitario en un contexto situación concreta de docencia. Para ello, especifique UNA ASIGNATURA de diplomatu licenciatura o similar QUE REPRESENTA EL ESTILO DE SU DOCENCIA y conteste al respect

Troncal Obligatoria Optativa
 Primer ciclo Segundo ciclo
 Número aproximado de estudiantes matriculados por grupo _____

CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO		Totalmente de acuerdo		
		5	4	3
1	Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Procuró que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Me gusta ser el protagonista de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Me preocupa como puedo ayudar a aprender a los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Me preocupa como cubrir las necesidades educativas de cada estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa	ð	ð	ð
11	Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura	ð	ð	ð
12	Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes	ð	ð	ð
13	Tutorizo muchos trabajos fuera de clase	ð	ð	ð
14	Las preguntas de los estudiantes me permiten probar que conozco el material con profundidad	ð	ð	ð
15	Analizo el punto de partida de los estudiantes	ð	ð	ð
16	Debo estar preparado para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura	ð	ð	ð
17	Enseño a los estudiantes reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas	ð	ð	ð
18	Tengo unos buenos libros de texto con los que basar el contenido de la asignatura	ð	ð	ð
19	Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía	ð	ð	ð
20	Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura	ð	ð	ð
21	Mi planificación es flexible, la adapto a las características e intereses particulares de la mayoría de estudiantes	ð	ð	ð
22	Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento, intereses y suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes	ð	ð	ð
23	Utilizo una metodología que me da información acerca de como aprenden los estudiantes	ð	ð	ð
24	Preparo las clases priorizando los conocimientos que domino	ð	ð	ð
25	Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura	ð	ð	ð
26	Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional	ð	ð	ð
27	Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia	ð	ð	ð
28	Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar el temario	ð	ð	ð
29	Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos específicos a lograr los estudiantes de cara a la evaluación	ð	ð	ð
30	Cedo parte del tiempo de clase para discutir los cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas	ð	ð	ð
31	La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados	ð	ð	ð
32	Compruebo lo que van aprendiendo durante el semestre	ð	ð	ð
33	Mi relación con los estudiantes es distante	ð	ð	ð
34	Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comporta	ð	ð	ð
35	Los estudiantes se muestran pasivos en clase, sólo se dedican a tomar nota de lo que explico	ð	ð	ð
36	Procuró que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos	ð	ð	ð

TABLA 1:

Universitat Autònoma de Barcelona	Nº. de prof.	Universitat Politècnica de Catalunya	Nº. pr
Farmacologia i Terapèutica	1	Física i Enginyeria Nuclear	
Psicologia de la Salut i Psicologia Social	1	Enginyeria del Terreny, Cartografia i Geofísica	
Economia de l'Empresa	1	Teoria del Senyal i Comunicacions	
Sociologia	1	Arquitectura de Computadors	
Geografia	1		
Dret Públic i Ciències Jurídiques	1		
Periodisme i Ciències de la Comunicació	1		

Tabla 1. Muestra seleccionada de profesorado entrevistado

TABLA 2:

Universitat Autònoma de Barcelona		Núm. prof.	Núm. contesta	Universitat Politècnica de Catalunya	Núm. prof.	Núm. co
Ciències Experimentals i Tecnologies:	Enginyeria Química	49	12 24,49%	Física i Enginyeria Nuclear	100	
	Matemàtiques	98	10 10,2%	Enginyeria Electrònica	137	1
	Química	108	38 35,2%	Matemàtica Aplicada IV	60	
Ciències de la Salut:	Ciències Morfològiques	42	18 42,8%	Enginyeria Telemàtica	45	
	Farmacologia i Terapèutica	56	7 12,5%	Enginyeria Hidràulica, Marítima i Ambiental	30	
	Psicologia de la Salut i Psicologia Social	57	13 22,8%	Enginyeria de Sistemes, Automàtica i Informàtica Industrial	46	3
Ciències Socials:	Economia de l'Empresa	146	9 6,2%	Organització d'Empreses	106	8
	Pedagogia Aplicada	49	14 28,6%	Òptica i Optometria	53	2
	Periodisme i Ciències de la Comunicació	74	26 35,1%	Construccions Arquitectòniques II	37	
Ciències Humanes:	Filologia Catalana	77	16 20,8%	Matemàtica Aplicada II	61	
	Història Moderna i Contemporània	48	0 0%	Ciència i Enginyeria Nàutiques	27	2
	Traducció i Interpretació	87	16 33,3%	Resistència de Materials i Estructures en Enginyeria	49	8
Total	UAB	891	168 18,8%	UPC	751	11

Tabla 2: Porcentaje de cuestionarios enviados y recibidos por universidades y departament