

3.1. ANÀLISI DESCRIPTIVA I INFERENCIAL DELS RESULTATS DEL QÜESTIONARI

3.1.1. Anàlisi de fiabilitat

El coeficient de consistència interna s'ha calculat amb la prova *Reliability de SPSS*. El mètode que s'ha utilitzat per esbrinar l'estabilitat dels resultats de l'instrument és el model d'intercorrelació d'elements o de consistència interna Alpha de Cronbach. El model de consistència interna Alpha de Cronbach és un dels més utilitzats pels investigadors i mesura la consistència interna de tots els ítems, globalment i individualment. També podem obtenir informació sobre la mitjana i la variància de l'estadi si l'ítem s'elimina, la correlació de l'ítem amb el total de l'estadi i el coeficient Alpha de l'estadi havent eliminat l'ítem.

Respecte a aquest darrer, el coeficient Alpha que s'obté varia de 0,00 (absència de fiabilitat) a 1,00 (fiabilitat perfecta), i orientativament s'estima que el coeficient obtingut no hauria de ser inferior a 0,80 per a que l'instrument pugui considerar-se fiable (Cea, 1998).

D'aquesta manera, els resultats que hem obtingut després de l'aplicació del *Reliability* (annex 18), han resultat ser d'un Alpha global de **0,8287**. D'acord amb el que hem comentat anteriorment, aquest resultat ens indica que existeix un nivell de correlació alt, i la consistència interna del qüestionari és elevada. Per tant, hem d'entendre'l com a suficientment fiable la qual cosa és garantia d'estabilitat en els resultats obtinguts en els 60 ítems del Qüestionari d'Orientació Docent del Professor Universitari.

Respecte a la relació entre el coeficient Alpha de l'estadi en suprimir l'ítem podem concloure que, en general, l'aportació de cada ítem ha resultat ser molt homogènia en tots els casos, és a dir tots els ítems que integren l'estadi contribueixen homogèniament a l'Alpha global ($\alpha=0,8287$), oscil·lant entre un $\alpha=0,8213$ a l'ítem 48 i un $\alpha=0,8319$ a l'ítem 27.

En relació amb les correlacions de cada un dels ítems amb la resta de l'estadi, apareixen tres ítems (l'ítem 44, 56 i 59), que han estat recodificats perquè mesuraven en sentit oposat a la resta dels ítems. Si bé aquest resultat n'ha comportat la revisió, pel seu contingut i rellevància al nostre treball hem considerat millor no eliminar-los.

3.1.2. Estudi de la mostra: dades personals i professionals dels professors

El qüestionari l'han contestat un total de 253 professors de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya. La Taula 3-1 en mostra la proporció de professorat per departaments, en relació amb la població total de professorat de la recerca.

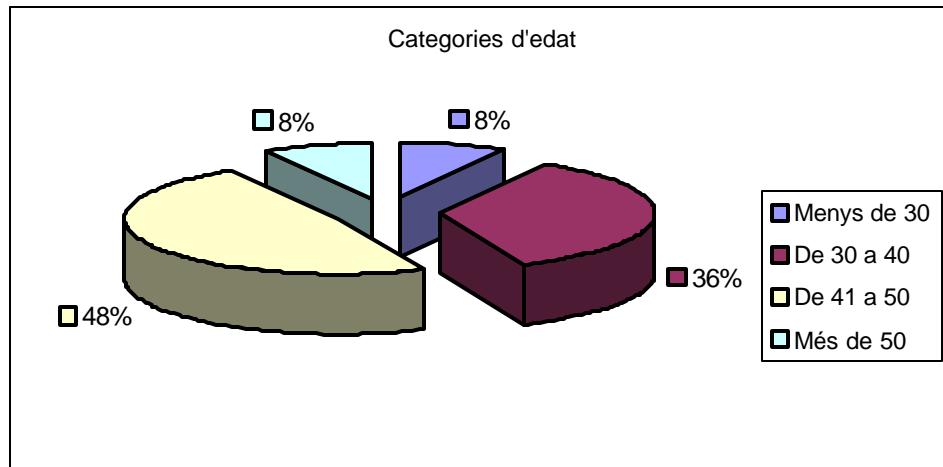
Universitat Autònoma de Barcelona		N profes.	N contestats	Universitat Politècnica de Catalunya	N profes.	N contestats
<u>Ciències Experimentals i Tecnologies:</u>	Enginyeria Química	49	12 24,49%	Física i Enginyeria Nuclear	100	17 17%
	Matemàtiques	98	10 10,2%	Enginyeria Electrònica	137	19 13,9%
	Química	108	38 35,2%	Matemàtica Aplicada IV	60	0 0%
<u>Ciències de la Salut:</u>	Ciències Morfològiques	42	18 42,8%	Enginyeria Telemàtica	45	0 0%
	Farmacologia i Terapèutica	56	7 12,5%	Enginyeria Hidràulica, Marítima i Ambiental	30	0 0%
	Psicologia de la Salut i Psicologia Social	57	13 22,8%	Enginyeria de Sistemes, Automàtica i Informàtica Industrial	46	15 32,6%
<u>Ciències Socials:</u>	Economia de l'Empresa	146	9 6,2%	Organització d'Empreses	106	9 8,49%
	Pedagogia Aplicada	49	14 28,6%	Òptica i Optometria	53	14 26,4%
	Periodisme i Ciències de la Comunicació	74	26 35,1%	Construccions Arquitectòniques II	37	0 0%
<u>Ciències Humanes:</u>	Filologia Catalana	77	16 20,8%	Matemàtica Aplicada II	61	0 0%
	Història Moderna i Contemporània	48	0 0%	Ciència i Enginyeria Nàutiques	27	6 22,2%
	Traducció i Interpretació	87	16 33,3%	Resistència de Materials i Estructures en Enginyeria	49	4 8,2%
Total	UAB	891	168 18,8%	UPC	751	85 11,31%

Taula 3-1: Percentatge de qüestionaris enviats i contestats per universitats i departaments

En conjunt han contestat un 66,4% de professors de la UAB i un 33,6% de la UPC.

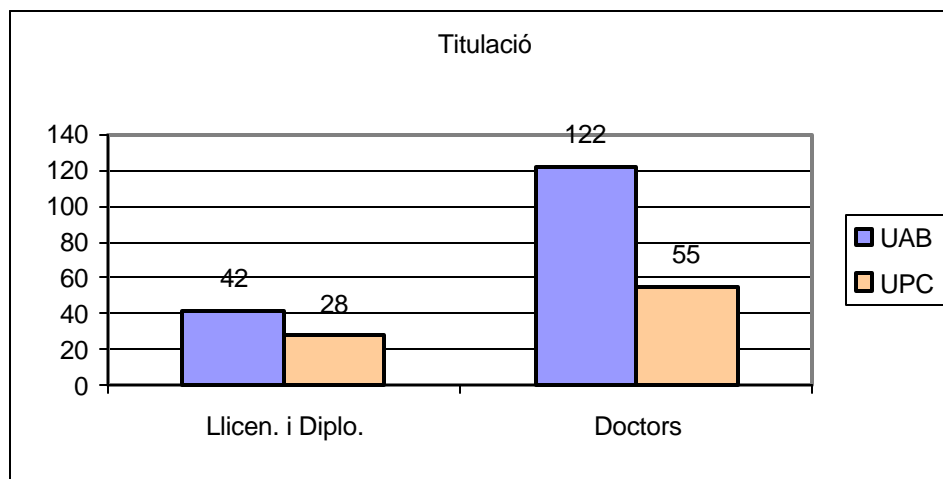
Distribui ts des del punt de vista del **gènere**, el 66,8% representa el gènere masculí i el 33,2%, el femení.

La distribució per **edats** queda reflectida a la Gràfica 3-1. S'hi pot veure com el 8% són professors menors de 30 anys, el 35,7% tenen entre 30 i 40 anys, gairebé el 48% té de 41 a 50 anys i un 8,4% en té més de 50.



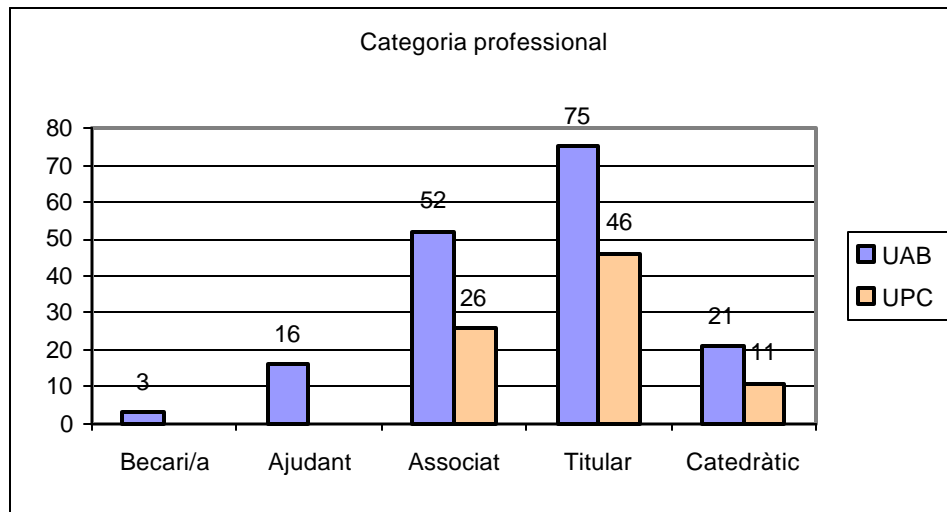
Gràfica 3-1. Distribució segons edat

Pel que fa a la **titulació**, els professors doctors representen un 70% de la població (Gràfica 3-2):



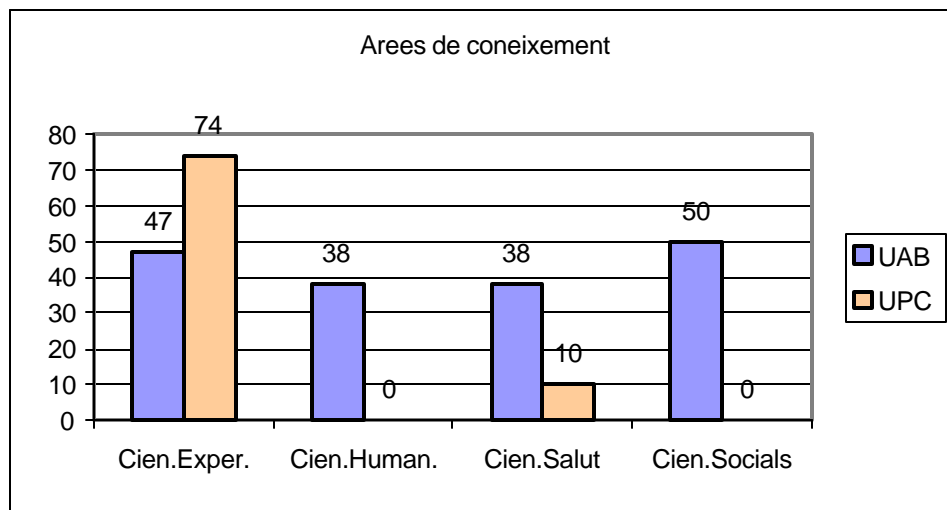
Gràfica 3-2. Distribució segons titulació

La distribució d'acord a la **modalitat contractual** indica que els professors titulars representen la població amb un percentatge més alt de qüestionaris contestats (gairebé un 48%), seguit dels professors associats (un 30%) i dels catedràtics (un 13%). La baixa representació dels becaris (1%) es justifica pel fet que molt pocs han exercit la docència. Dintre de la categoria d'associats es recullen els actuals associats a temps parcial i a temps complet. La categoria professional d'ajudant no existeix a la UPC, el 6,4% que ha contestat el qüestionari és professorat de la UAB. La Gràfica 3-3 següent mostra els valors absoluts:



Gràfica 3-3. Distribució segons la categoria professional

Quant a la **titulació on imparteixen la docència**, el 47,8% dels enquestats fa classes a l'àrea de ciències experimentals i tecnologies. Val a dir que tots els professors de la UPC excepte els del Departament d'Òptica i Optometria, imparteixen docència en aquesta àrea. La resta imparteix a ciències socials (un 19,8%), a ciències de la salut (un 19%) i a ciències humanes (un 15%)(Gràfica 3-4):



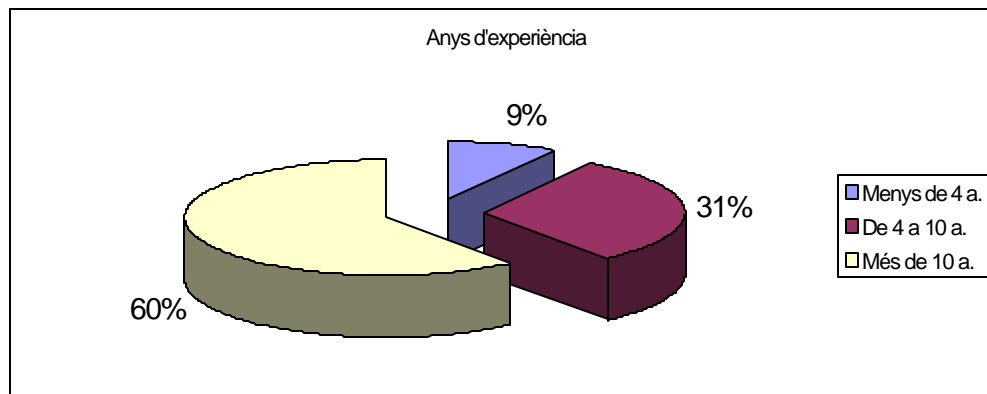
Gràfica 3-4. Distribució segons àrees de coneixement on imparteixen docència

Pel que fa als **crèdits anuals**, un 34,3% imparteix menys de 18 crèdits, la gran majoria de professors imparteixen de 18 a 24 crèdits anuals (un 58,8%), i hi ha un 5,1% que n'imparteixen més de 24.

El més destacable pel que fa als **departaments** és que dels 24 seleccionats, n'hi ha hagut 5 que no han retornat cap qüestionari contestat i un problema de correu que ha fet que els qüestionaris del Departament d'Història Moderna i Contemporània no arribessin a temps.

Dels que han participat, destaquen el Departament de Ciències Morfològiques, amb un 42,8% de respostes; el de Química i el de Periodisme i Ciències de la Comunicació, amb una mica més del 35%: el de Traducció i Interpretació amb un 33,3% i el d'Enginyeria de Sistemes, Automàtica i Informàtica Industrial, amb un 32,6%.

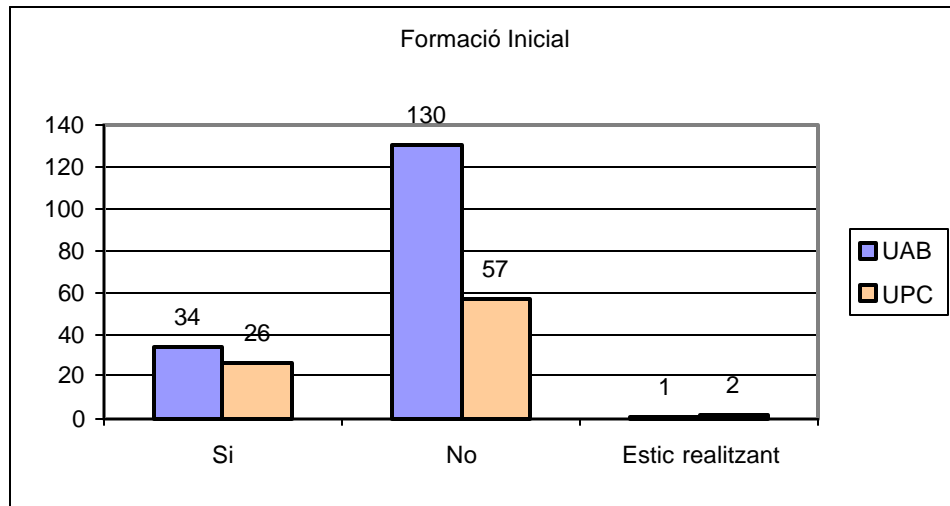
L'antiguitat o els **anys d'experiència docent a la universitat** és una altra dada d'identificació (Gràfica 3-5). La mitjana de tots els professors enquestats és de 15 **anys d'experiència docent a la universitat**. Dels professors que han contestat el qüestionari, un 8,8% es poden considerar professors novells (menys de 4 anys d'experiència), un 30% té de 4 a 10 anys d'experiència i el 60% té 10 anys o més (dels quals un 16,7% porta més de 25 anys a la universitat).



Gràfica 3-5. Distribució segons el nombre d'anys d'experiència

Gairebé un 40% dels professors tenen o han tingut **experiència docent en l'àmbit no universitari**. Un 46,5% no en té més de 5 anys però hi ha un 25,7% que en té més de 10.

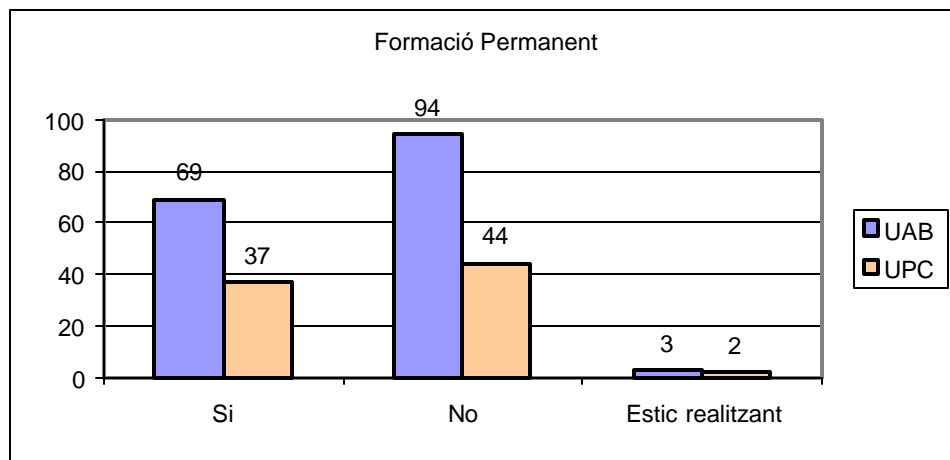
Cal destacar que un 23,7% dels enquestats manifesta haver realitzat algun tipus de **formació inicial** (un 55,5% de la UAB i un 44,5% de la UPC). Majoritàriament, els professors han seguit el curs de formació del professor novell organitzat per l'ICE de la universitat corresponent (un 18,6%); un 2,4% han realitzat algun curs de preparació per a la docència de la facultat i un 5,5% ha fet algun altre tipus de curs de formació inicial.



Gràfica 3-6. Distribució segons formació inicial

La majoria de professors, el 70%, no ha realitzat més de 50 hores de formació. Un 20% ha rebut una formació inicial de 50 a 100 hores de durada i un 5,5% ha realitzat probablement algun postgrau o màster sobre docència universitària de més de 200 hores.

La **formació permanent** és una altra dada significativa (Gràfica 3-7). Un 55,5% dels professors que han contestat el qüestionari no ha seguit mai cap tipus de formació continuada. Un 2% l'està realitzant en el moment de contestar-lo. Dels que han contestat afirmativament, la majoria ha seguit l'oferta de formació dels ICE corresponents (38,3%), un 5,5% també ha participat en la formació organitzada per la facultat, i un 4,7% l'ha realitzat en un altre centre. Pel que fa a la durada, un 32,8% no ha fet més de 50 hores de formació continuada.

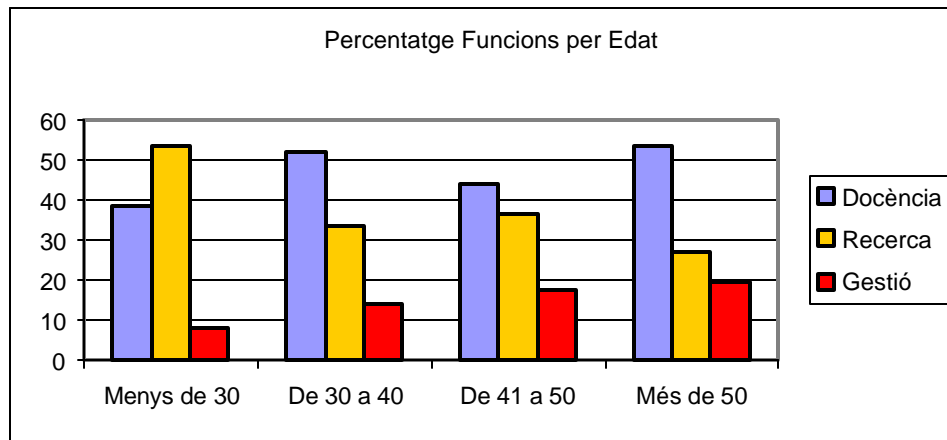


Gràfica 3-7. Distribució segons formació permanent

Una de les dades que més ens interessa presentar és el percentatge de temps que el professorat destina a cadascuna de les **principals funcions universitàries**: docència, recerca i gestió. La mitjana dels enquestats dedica un 47,7% del seu temps a la docència, un 37,1% a la recerca i un 17,8% a la gestió. Aquesta xifra indica que la recerca sembla que queda en segon lloc després de la preparació i impartició de docència. Aprofundint una mica en les xifres aportades pels enquestats podem trobar diferències segons:

- EDAT:

Mentre que la dedicació a la gestió va creixent a mesura que els professors avancen en la seva carrera universitària, la recerca decreix. El professor més veterà cedeix part del seu temps de recerca a la docència i la gestió.



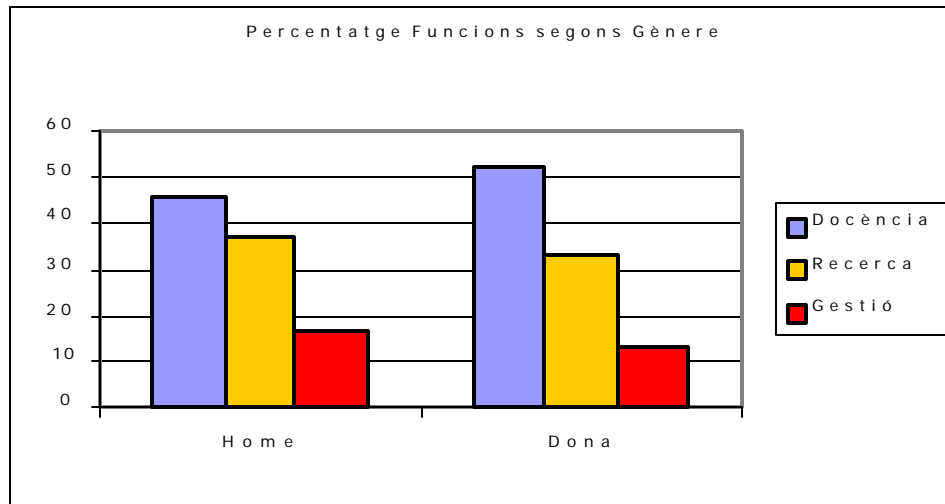
Gràfica 3.8. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de l'edat

Per categories d'edat, els de més de 50 anys reparteixen bastant equitativament el seu temps entre recerca, docència i gestió. Els professors a la meitat de la carrera fan aproximadament un 55% de docència, un 30% de recerca i la resta, gestió. Els més joves destinen més temps a la recerca que a la docència i menys d'un 10% a la gestió.

De fet és lògic, dins del context de la nostra universitat en què els càrrecs de gestió els entoma el mateix professorat, que a mesura que el professor es desenvolupa professionalment i té més experiència vagi adquirint responsabilitats de gestió i que per aquesta raó hagi de restar temps a la recerca.

- GÈNERE:

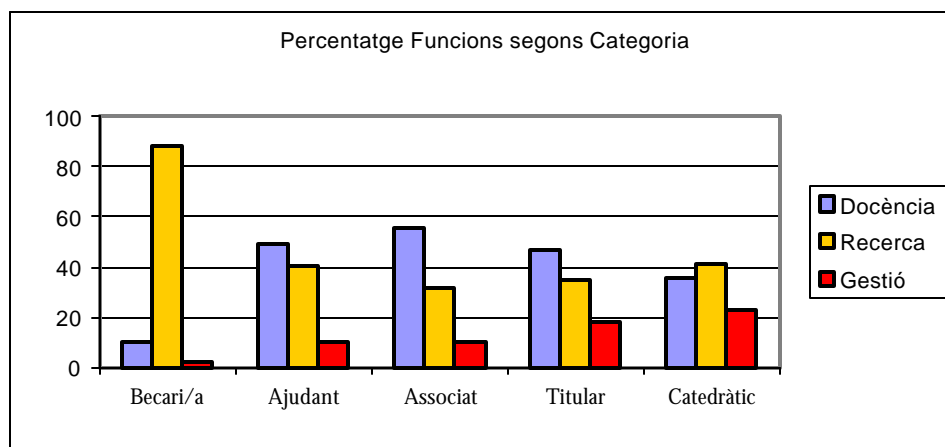
Les dades indiquen que hi ha diferències en la dedicació de les dones i els homes a les tasques de docència, gestió i recerca. Sembla que les dones dediquen més temps a la docència (53,3%) que els homes (45,3%). Com a conseqüència fan menys recerca i menys gestió que els homes.



Gràfica 3-9. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció del gènere

- CATEGORIA PROFESSIONAL:

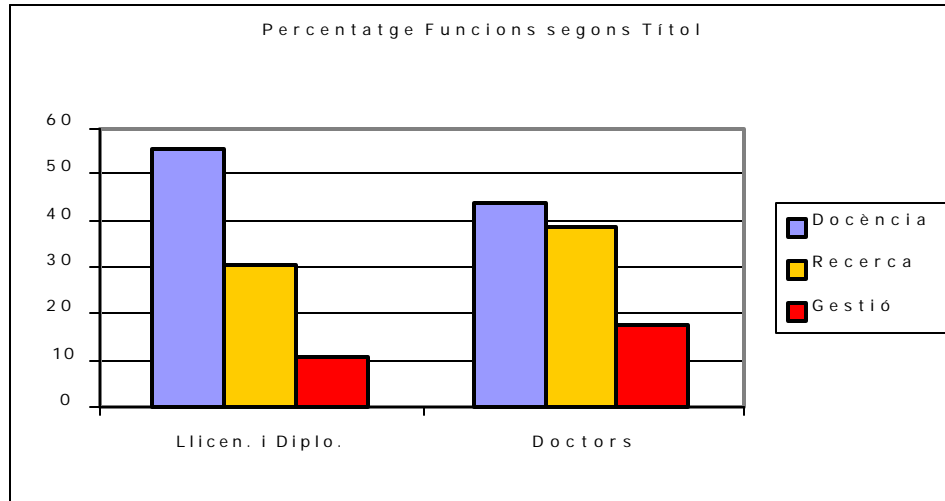
El professor becari destina bàsicament tota la jornada a la recerca. El professor ajudant sol combinar docència (49%) i recerca (40%), i en menor percentatge realitza tasques de gestió. Els associats, si bé la majoria contractats per impartir docència (55,1%), també destinen bona part del seu temps a la recerca (31,7%) i en menor mesura a fer gestió. Titulars i catedràtics presenten diferències interessants: si bé ambdós destinen gairebé el mateix temps a la gestió, els catedràtics fan més recerca (41,4%) que els titulars (35%) i, per tant menys docència.



Gràfica 3-10. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de la categoria professional

- TITULACIÓ:

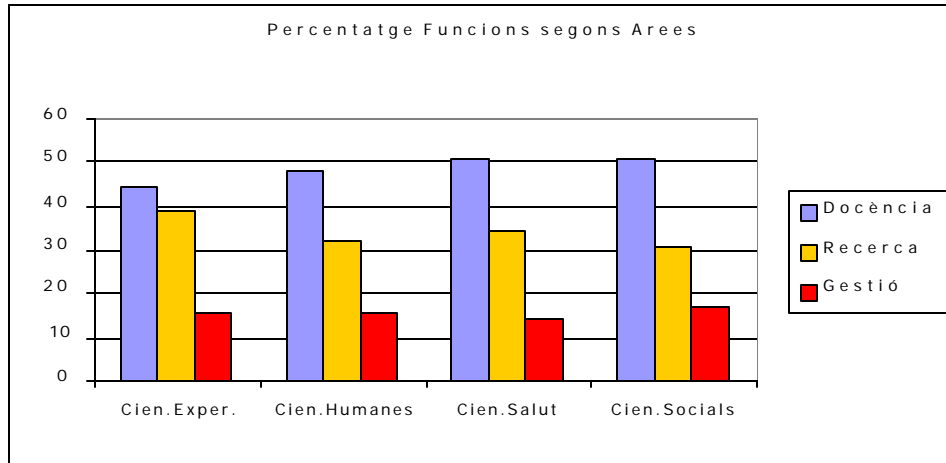
Es podia pensar que els llicenciats i diplomats imparteixen menys docència que els doctors, els quals en principi (en funció de la categoria professional) solen assumir més crèdits de docència. Però els doctors fan més recerca (38,2%) que els que no ho són (30,7%) i menys docència (43,9%), enfront del 55,6% dels llicenciats.



Gràfica 3-11. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de la titulació

- ÀREES DE CONEIXEMENT:

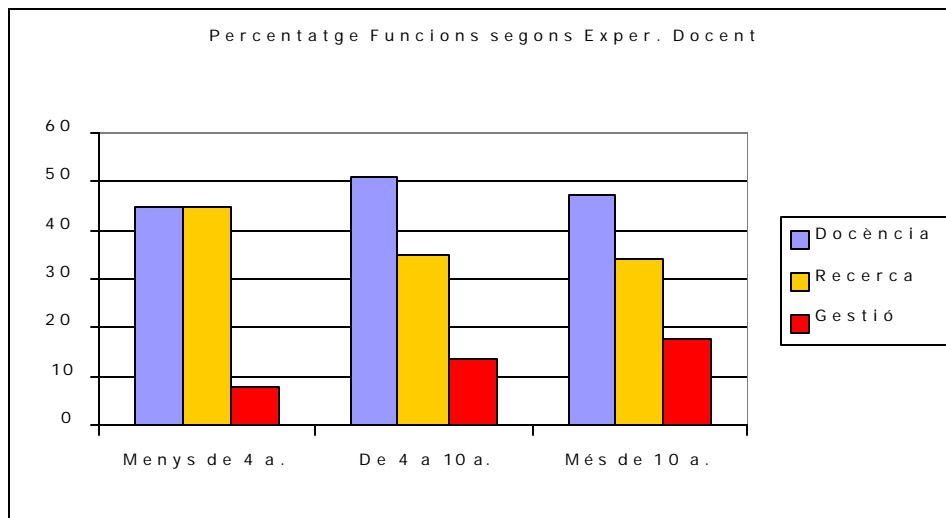
Sembla confirmar-se alguns dels tòpics que no havien estat comprovats fins al moment. Els professors de ciències experimentals i tecnològiques imparteixen menys docència (44,4%) que els professors de la resta d'àrees de coneixement que hi destinen entre el 48% i el 51% del seu temps. La resta d'àrees (ciències humanes, de la salut i socials) mostra una distribució de funcions similar, la majoria imparteix més docència que recerca. L'àrea de coneixement que fa més gestió és la de les ciències socials (16,7%).



Gràfica 3-12. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de l'àrea de coneixement

- ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT A LA UNIVERSITAT:

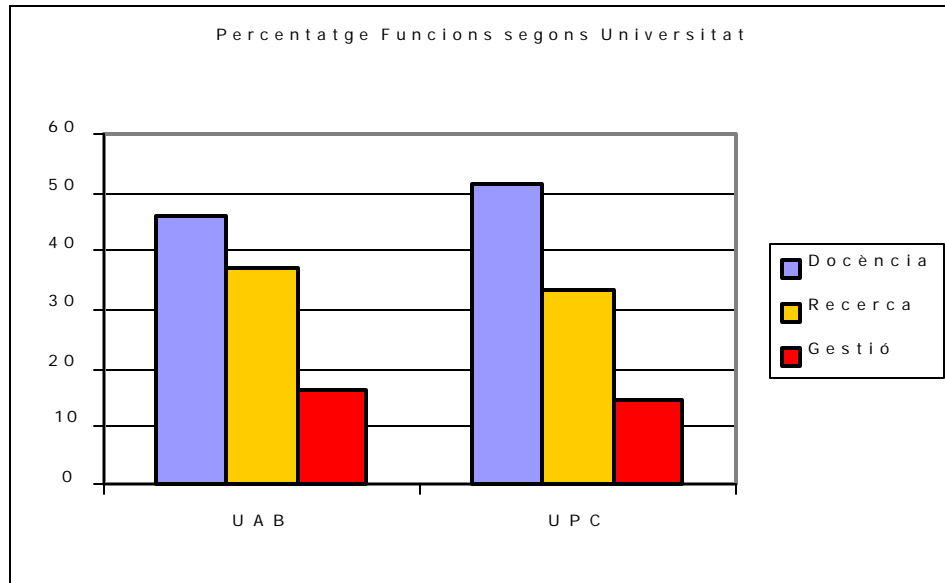
Aquesta gràfica mostra dades similars a la gràfica d'edats. Els professors novells distribueixen bastant equitativament el seu temps entre la recerca i la docència (44,7%). En canvi, els professors de menys de deu anys d'experiència docent a la universitat fan més docència que recerca. El mateix succeeix amb els més experimentats, que alliberen alguns crèdits de docència per fer gestió i mantenen la mateixa dedicació que els anteriors a la recerca (34%).



Gràfica 3-13. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció dels anys d'experiència docent a la universitat

- UNIVERSITAT

Es pot observar que els professors de la UPC que han contestat el qüestionari imparteixen més hores de docència (51,2%) que els de la UAB (gairebé un 46%). Pel que fa la gestió, els professors d'ambdues universitats destinen aproximadament entre el 14 i el 16% del seu temps a la recerca.

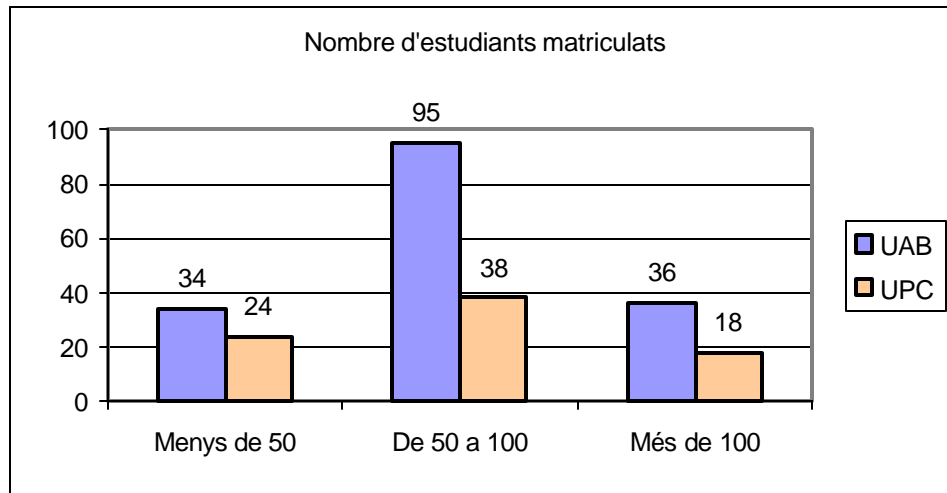


Gràfica 3-14. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de la universitat

Al professor, a més a més del percentatge aproximat destinat a cada funció, se li demanava que especifici una **assignatura** de diplomatura, llicenciatura o enginyeria que representi l'estil de la seva docència, a fi d'identificar la seva orientació docent en un context o situació concreta de docència.

En aquest sentit, la majoria de professors (57%) han especificat una assignatura troncal, un 19% una d'obligatòria i el 15,4% una d'optativa. Pel que fa al **cicle** on s'imparteix l'assignatura un 38,3% dels enquestats la imparteix a primer cicle i gairebé un 29% a segon cicle. Hi ha hagut un 32,8% de professors que no han contestat aquesta pregunta.

La distribució dels **estudiants matriculats** queda representada de la manera següent (Gràfica 3-15): la majoria de professors tenen entre 50 a 100 estudiants, si bé cal destacar que la UPC té la meitat de grups d'aquest tipus. La resta queda dividida de manera equitativa: un 24% en té menys de 50 d'estudiants matriculats i un 22% en té més de 100.



Gràfica 3-15. Distribució segons el nombre d'estudiants matriculats

En síntesi podem dir que dos terços del professorat enquestat és de la UAB; predomina el gènere masculí, titular, amb una mitjana de 15 anys d'experiència docent universitària i 8 anys d'experiència docent no universitària, sense formació inicial i més de la meitat sense formació continuada de tipus pedagògic; imparteix docència a grups entre 50 i 100 estudiants i distribueixen el seu temps entre la docència (47%), la recerca (37%) i la gestió (17%).

3.1.3. Respostes dels professors als factors teòrics i pràctics

El qüestionari consta de 63 ítems agrupats en dues parts i amb dos tipus de mesura diferent. En la primera part es presenten 60 aspectes de l'orientació docent del professor amb cinc opcions de resposta possibles.

1. Totalment en desacord
2. Més aviat en desacord
3. Acord
4. Més aviat d'acord
5. Totalment d'acord

La segona part consta de tres ítems (del 61 al 63) de resposta oberta i ens permeten conèixer les concepcions del professorat sobre la docència, aspectes del seu estil, la seva carrera docent, i la seva opinió sobre la formació del professorat universitari.

A fi de conèixer quina és l'orientació docent dels professors enquestats en cadascuna de les dimensions definides en el qüestionari QODPU, hem considerat presentar les dades tenint en consideració les mitjanes dels ítems. La Taula 3-2 presenta les mitjanes i la desviació típica de cada ítem del qüestionari:

ÍTEM	MITJANA	DESVIACIÓ ESTÀNDARD	ÍTEM	MITJANA	DESVIACIÓ ESTÀNDARD
1	4,43	0,64	31	3,50	1,06
2	2,96	1,04	32	1,98	0,99
3	3,06	1,17	33	3,02	1,20
4	4,37	0,78	34	3,23	1,13
5	3,77	1,00	35	3,98	1,00
6	2,08	1,13	36	3,34	1,03
7	4,50	0,71	37	3,16	1,13
8	3,42	1,18	38	3,63	1,02
9	3,99	0,87	39	2,87	1,32
10	4,06	0,88	40	3,33	1,28
11	4,73	0,53	41	3,71	1,01
12	2,67	1,35	42	3,24	1,05
13	4,00	1,05	43	2,88	1,06
14	4,04	1,02	44	2,89	1,30
15	2,05	1,01	45	1,98	1,10
16	3,71	1,17	46	3,07	1,19
17	3,38	1,11	47	4,25	0,87
18	3,67	0,98	48	3,60	0,90
19	2,88	1,31	49	3,94	1,02
20	3,64	1,06	50	4,29	0,80
21	2,31	1,25	51	2,67	1,17
22	1,93	1,07	52	3,80	1,05
23	2,44	1,33	53	2,96	1,27
24	2,18	1,16	54	2,04	0,99
25	3,74	1,02	55	3,28	1,11
26	4,06	1,05	56	1,79	0,95
27	2,63	1,33	57	2,49	1,22
28	3,95	0,92	58	3,64	1,07
29	2,54	1,07	59	3,04	1,19
30	3,93	1,16	60	2,39	1,01

Taula 3-2: Mitjanes de cada ítem

De la taula es despren que els quatre ítems amb els quals es mostren **més d'acord** els enquestats són:

Ítem 11. Em preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura ($x=4,73$).

Ítem 7. Em preocupa com puc ajudar els estudiants a aprendre ($x=4,50$).

Ítem 1. Sóc pacient i sensible a les preocupacions dels estudiants ($x=4,43$).

Ítem 4. M'interessa saber què i com aprenen els estudiants ($x=4,37$).

Els quatre ítems amb els quals manifesten **més desacord** són:

Ítem 56. La meva relació amb els estudiants és distant i analítica ($x=1,79$).

Ítem 22. Discuteixo i pacto el contingut de l'assignatura amb els meus estudiants ($x=1,93$).

Ítem 45. No m'he plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitzo és el més adient per als meus estudiants ($x=1,98$).

Ítem 32. Centro l'ensenyament d'aquesta assignatura a transmetre només aquella informació que serà motiu d'avaluació ($x=1,98$).

En conjunt, una primera impressió de la direcció que poden prendre els resultats del qüestionari és que el component de preocupació pels aprenentatges dels estudiants és molt alt. Els professors estan molt preocupats per saber què i com aprenen els estudiants. Es mostren sensibles i pacients amb les seves preocupacions, per aquest motiu no consideren que la seva relació amb els estudiants sigui distant.

Els professors han reflexionat sobre el sistema d'avaluació que utilitzen i creuen que és l'apropiat per als objectius de la seva assignatura. Creuen que l'ensenyament de l'assignatura no ha de centrar-se únicament a transmetre la informació que serà motiu d'avaluació; el més important és que els estudiants aprenguin els principals conceptes. Si bé no creuen que el contingut de l'assignatura que imparteixin s'hagi de discutir i pactar amb els estudiants.

Aquesta informació anirà ampliant-se en l'estudi detallat que farem tot seguit a tres nivells:

1. **Vertical: estudi de les tres orientacions docents.**
2. **Horitzontal: estudi de cadascuna de les dimensions del qüestionari.**
3. **Estudi de les preguntes obertes.**

1. Estudi vertical: Anàlisi dels resultats de les mitjanes de cada una de les orientacions docents del constructe teòric

CENTRAT EN SI MATEIX	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3. Preparo les classes prioritzant allò que sé, els coneixements que domino	30	12,0	49	19,5	71	28,3	77	30,7	24	9,6
6. Sóc conscient que no domino prou bé el contingut de l'assignatura	96	38,4	83	33,2	33	13,2	30	11,9	8	3,2
9. Em preocupa l'opinió i la impressió que pugui causar en els estudiants	3	1,2	11	4,4	46	18,3	118	46,8	74	29,4
12. Em fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat	62	24,8	67	26,8	39	15,6	55	22,0	27	10,8
15 A vegades se'm nota la inseguretat que tinc davant el contingut de l'assignatura	88	35,3	90	36,1	45	18,1	23	9,2	3	1,2
18. Utilitzo la simpatia per aproximar-me als estudiants	8	3,2	22	8,8	63	25,1	111	44,2	47	18,7

21. Els estudiants aprofiten la proximitat d'edat entre el professor i ells mateixos per aconseguir alguns beneficis	87	35,5	55	22,4	58	23,7	29	11,8	16	6,5
24. Tinc llacunes de coneixement de la matèria que imparteixo	91	36,3	76	30,3	41	16,3	35	13,9	8	3,2
27. Ho passo malament si em pregunten alguna cosa que no sé	64	25,4	68	27,0	42	16,7	52	20,6	26	10,3
30. M'angoixa no tenir una classe ben preparada	11	4,4	24	9,5	41	16,3	72	28,6	104	41,3
33. Planifico el contingut i l'avaluació de la matèria a partir del que m'han suggerit professors més experimentats	35	13,8	50	19,8	64	25,3	78	30,8	23	9,1
36. Dedico molt de temps a preparar cada sessió	11	4,3	37	16,4	94	37,2	76	30,3	35	13,8
39. Evito explicar allò que no tinc ben preparat	46	18,6	60	24,3	56	22,7	51	20,6	34	13,8
42. Utilitzo mètodes i recursos de professors que m'han marcat molt	18	7,2	35	14,0	94	37,6	76	30,4	27	10,8
45. No m'he plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitzo és el més adient per als meus estudiants i la meva assignatura	110	44,0	71	28,4	39	15,6	24	9,6	6	2,4
48. M'identifico amb les necessitats i demandes dels estudiants	6	2,4	18	7,2	81	32,3	111	44,2	35	13,9
51. Sovint necessito feedback per part d'aquelles persones que m'han confiat la docència	48	20,1	57	23,8	77	32,2	41	17,2	16	6,7
54. Algunes vegades els estudiants em posen en situacions compromeses	83	33,3	104	41,8	36	14,5	22	8,8	4	1,6
57. La meva relació amb els estudiants és propera per la curta diferència d'edat	72	30,1	45	18,8	64	26,8	49	20,5	9	3,8
60. M'implico en excés en els problemes dels estudiants	49	19,6	97	38,8	67	26,8	31	12,4	6	2,4

El professor centrat en si mateix reconeix que té llacunes de coneixement de la matèria que imparteix, que no s'ha plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitza és el més adient i que s'ho passar malament si li pregunten alguna cosa que no sap.

A més a més li preocupa la impressió que pot causar en els estudiants, li fa por no estar a l'alçada del que suposa ser professor a la universitat, li angoixa no tenir una classe ben preparada, s'identifica amb les necessitats i les demandes dels estudiants, i fa ús de la simpatia per aproximar-s'hi.

CENTRAT EN EL PROFESSOR I EL SEU ENSENYAMENT	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. M'agrada ser el protagonista de la classe	29	11,6	41	16,4	104	41,6	63	25,2	13	5,2
5. La meva docència es basa principalment en la transmissió del contingut i del meu coneixement sobre la matèria	5	2,0	23	9,1	61	24,4	96	38,4	65	26,0
8. Procuo que els estudiants acabin el curs amb uns bons apunts	21	8,3	33	14,4	66	26,2	84	33,3	48	19,0
11. Em preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura					9	3,6	51	20,3	191	76,1
14. Faig tot el possible per poder abordar tot el programa	6	2,4	13	5,1	51	20,2	77	30,4	106	41,9
17. Faig ús de l'oràtori per captivar els estudiants	15	6,0	40	16,1	68	27,3	88	35,3	38	15,3
20. Les preguntes dels estudiants em permeten provar que conec el material en profunditat	9	3,6	28	11,3	60	24,3	95	38,5	55	22,3
23. Tinc un bon llibre de text amb el qual baso el contingut de l'assignatura	82	32,7	63	25,1	41	16,3	43	17,1	22	8,8
26. Haig d'estar preparat per respondre qualsevol pregunta que em facin sobre l'assignatura	6	3,2	16	6,3	35	13,9	86	34,1	107	42,5

29. La docència a la universitat ha de partir de la base que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya	43	17.3	88	35.3	69	27.7	39	15.7	10	4.0
32. Centro l'ensenyament d'aquesta assignatura a transmetre només aquella informació que serà motiu d'avaluació	94	37.2	96	38.4	36	14.4	20	8.0	4	1.6
35. La meua experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura	4	1.6	19	7.6	45	18.0	91	36.4	91	36.4
38. Planifico l'assignatura segons el meu coneixement, els meus interessos i suposicions del que crec que convé als estudiants	8	3.3	27	11.0	61	24.8	101	41.1	49	19.9
41. Planifico l'assignatura pensant que els meus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria	5	2.0	27	10.8	61	24.5	98	39.4	58	23.3
44. Faig classes magistrals perquè tinc molts estudiants	47	18.9	55	22.1	55	22.1	62	24.5	30	12.0
47. Una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació	1	0.4	10	4.0	35	13.8	86	34.0	121	47.8
50. L'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats			10	4.0	24	9.5	101	40.1	117	46.4
53. Els estudiants fan contribucions mínimes per manca d'experiència professional	39	15.8	53	21.5	66	26.7	56	22.7	33	13.4
56. La meua relació amb els estudiants és distant i analítica	122	48.4	78	31.0	39	15.5	8	3.2	5	2.0
59. Els estudiants es mostren passius a classe, només es dediquen a prendre nota del que explico	28	11.2	62	24.7	61	24.3	73	29.1	27	10.8

La perspectiva docent centrada en el professor i el seu ensenyament es distingeix per les classes magistrals, la preocupació per abordar tot el programa de l'assignatura i que els estudiants acabin el curs ben documentats. Centra la seva docència a transmetre principalment el contingut i el seu coneixement de la matèria i li preocupa que els alumnes no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura.

És un professor que planifica l'assignatura a partir dels seus coneixements i supòsits del que creu convé als estudiants, pensant que tenen pocs coneixements de la matèria. Utilitza l'oratòria per captar la seva atenció i creu que la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura.

CENTRAT EN L'ESTUDIANT I ELS SEU APRENTATGE	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sóc pacient i sensible a les preocupacions dels estudiants	1	0,4			14	5,5	112	44,3	126	49,8
4. M'interessa saber què i com aprenen els estudiants	2	0,8	5	2,0	20	8,0	95	38,0	128	51,2
7. Em preocupa com puc ajudar els estudiants a aprendre	2	0,8	2	0,8	14	5,5	85	33,6	150	59,3
10. Em preocupa com satisfer les necessitats educatives de cada estudiant			15	6,0	44	17,5	103	40,9	90	35,7
13. Justifico als meus estudiants el perquè de les meves decisions docents	9	3,6	17	6,7	34	13,4	98	38,7	95	37,5
16. Animo els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura	11	4,4	33	13,1	51	20,3	78	31,1	78	31,1
19. Tutoritzo molts treballs fora de classe	44	17,7	61	24,6	59	23,8	49	19,8	35	14,1
22. Discuteixo i pacto el contingut de l'assignatura amb els meus estudiants	115	45,5	71	28,2	41	16,3	18	7,1	7	2,8
25. Analitzo el punt de partida dels estudiants	6	2,4	24	9,6	61	24,5	96	37,9	62	24,9
28. Ensenyo els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives	2	0,8	17	6,8	50	19,9	105	41,8	77	30,7

31. Crec que l'experiència dels estudiants és tan important com la meua	8	3.2	39	15.8	67	27.1	87	35.2	46	18.6
34. La meua planificació és flexible, l'adapto a les característiques i interessos particulars de la majoria d'estudiants	19	7.6	50	20.1	63	25.3	88	35.3	39	11.6
37. Utilitzo una metodologia que em dona informació de com aprenen els estudiants	19	7.6	56	22.5	78	31.3	58	23.3	38	15.3
40. Pregunto als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura	27	10.7	43	17.1	54	21.4	75	29.8	53	21.0
43. Treballo diferents metodologies per poder arribar a tots els estudiants encara que això suposi no poder acabar el temari	21	8.4	79	31.5	76	30.3	59	23.5	16	6.4
46. Cedeixo part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les seves idees	29	11.6	55	21.9	62	24.7	79	31.5	26	10.4
49. Utilitzo exemples o anècdotes provocadores per incitar el debat	7	2.8	15	6.0	49	19.8	93	36.8	84	33.2
52. Comprovo el que van aprenent al llarg del semestre	9	3.6	20	8.0	55	21.9	96	38.2	71	28.3
55. Conversem a classe sobre aspectes de la matèria que estudiem, especialment les dificultats que comporta	14	5.7	48	19.4	76	30.8	72	29.1	37	15.0
58. Procuo que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els meus	9	3.6	27	10.8	70	27.9	85	33.9	60	23.9

La preocupació per l'aprenentatge dels estudiants és una màxima del professor amb aquesta orientació docent. No és únicament una preocupació per saber què i com aprenen i com se'ls pot ajudar a aprendre sinó que també utilitza estratègies per aconseguir-ho: analitzant els coneixements previs dels estudiants, ensenyant-los a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives, procurant que generin les seves pròpies idees, adaptant la planificació de l'assignatura als seus interessos particulars, cedint temps per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura, i per qüestionar les seves idees.

Aquest professor confia en els estudiants ja que creu que l'experiència dels professors és tan important com la seva i intenta relacionar-la amb l'assignatura.

Estudi horitzontal: Anàlisi dels resultats de les mitjanes de cada una de les dimensions estudiades:

1. DOCENT:

1.1. CARACTERÍSTIQUES DEL PROFESSOR	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sóc pacient i sensible a les preocupacions dels estudiants	1	0,4			14	5,5	112	44,3	126	49,8
2. M'agrada ser el protagonista de la classe	29	11,6	41	16,4	104	41,6	63	25,2	13	5,2
3. Preparo les classes prioritzant allò que sé, els coneixements que domino	30	12,0	49	19,5	71	28,3	77	30,7	24	9,6

Podem constatar que aquesta és una dimensió molt variable i subjectiva que principalment està en funció de la personalitat de cadascú. Malgrat això, la majoria dels professors afirmen ser pacients o molt pacients i sensibles a les preocupacions dels estudiants i gairebé a la meitat li agrada ser el protagonista de la classe. Més d'un 30% està molt d'acord que prepara les classes prioritant els coneixements que domina.

1.2. PREOCUPACIONS DEL PROFESSOR	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. M'interessa saber què i com aprenen els estudiants	2	0,8	5	2,0	20	8,0	95	38,0	128	51,2
5. La meua docència es basa principalment en la transmissió del contingut i del meu coneixement sobre la matèria	5	2,0	23	9,1	61	24,4	96	38,4	65	26,0
6. Sóc conscient que no domino prou bé el contingut de l'assignatura	96	38,4	83	33,2	33	13,2	30	11,9	8	3,2
7. Em preocupa com puc ajudar els estudiants a aprendre	2	0,8	2	0,8	14	5,5	85	33,6	150	59,3
8. Procuo que els estudiants acabin el curs amb uns bons apunts	21	8,3	33	21,4	66	26,2	84	33,3	48	19,0
9. Em preocupa l'opinió i la impressió que pugui causar en els estudiants	3	1,2	11	4,4	46	18,3	118	46,8	74	29,4
10. Em preocupa com satisfer les necessitats educatives de cada estudiant			15	6,0	44	17,5	103	40,9	90	35,7
11. Em preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura					9	3,6	51	20,3	191	76,1
12. Em fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat	62	24,8	67	26,8	39	15,6	55	22,0	27	10,8
13. Justifico als meus estudiants el perquè de les meves decisions docents	9	3,6	17	6,7	34	13,4	98	38,7	95	37,5
14. Faig tot el possible per poder abordar tot el programa	6	2,4	13	5,1	51	20,2	77	30,4	106	41,9
15. A vegades se'm nota la inseguretats que tinc davant el contingut de l'assignatura	88	35,3	90	36,1	45	18,1	23	9,2	3	1,2

Les respostes dels professors als ítems que conformen la dimensió *preocupacions del professor* ens mostren que en general existeix una preocupació pel què i com aprenen els estudiants, per com els poden ajudar a aprendre i a adquirir els principals conceptes de l'assignatura. A més de la meitat de professors els preocupa com satisfer les necessitats de cada estudiant i tenen com a costum justificar-los la raó de les seves decisions docents.

Un conjunt de professors manté que els preocupa la transmissió del contingut i del coneixement sobre la matèria, poder acabar tot el programa i que els estudiants acabin el curs amb uns bons apunts.

Finalment, també apareix com una preocupació a destacar, la impressió que causen els professors en els estudiants.

1.2. CAPACITAT D'EMPATIA	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16. Animo els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura	11	4,4	33	13,1	51	20,3	78	31,1	78	31,1

17. Faig ús de l'oratória per captivar els estudiants	15	6,0	40	16,1	68	27,3	88	35,3	38	15,3
18. Utilitzo la simpatia per aproximar-me als estudiants	8	3,2	22	8,8	63	25,1	111	44,2	47	18,7
19. Tutoritzo molts treballs fora de classe	44	17,7	61	24,6	59	23,8	49	19,8	35	14,1
20. Les preguntes dels estudiants em permeten provar que conec el material en profunditat	9	3,6	28	11,3	60	24,3	95	38,5	55	22,3
21. Els estudiants aprofiten la proximitat d'edat entre el professor i ells mateixos per aconseguir alguns beneficis	87	35,5	55	22,4	58	23,7	29	11,8	16	6,5

Els professors utilitzen estratègies com l'oratória per captivar els estudiants o la simpatia per aproximar-s'hi. Alguns manifesten que les preguntes dels estudiants els permeten provar que coneixen el material en profunditat. No obstant això, més d'un 35% no està d'acord que els estudiants aprofitin la proximitat d'edat entre el professor i ells mateixos per aconseguir beneficis (pot ser perquè no hi ha tanta proximitat d'edat o perquè entre els professors més joves també marquen distàncies).

Més de la meitat dels professors animen els seus estudiants a fer tutories per parlar de les dificultats amb l'assignatura, però més d'un 24% diu que tutoritza pocs treballs fora de classe.

2. DOCÈNCIA

2.1. CONTINGUT DE LA MATÈRIA	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
22. Discuteixo i pacto el contingut de l'assignatura amb els meus estudiants	115	45.5	71	28.2	41	16.3	18	7.1	7	2.8
23. Tinc un bon llibre de text amb el qual baso el contingut de l'assignatura	82	32.7	63	25.1	41	16.3	43	17.1	22	8.8
24. Tinc llacunes de coneixement de la matèria que imparteixo	91	36.3	76	30.3	41	16.3	35	13.9	8	3.2
25. Analitzo el punt de partida dels estudiants	6	2.4	24	9.6	61	24.5	96	37.9	62	24.9
26. Haig d'estar preparat per respondre qualsevol pregunta que em facin sobre l'assignatura	6	3.2	16	6.3	35	13.9	86	34.1	107	42.5
27. Ho passo malament si em pregunten alguna cosa que no sé	64	25.4	68	27.0	42	16.7	52	20.6	26	10.3
28. Ensenyo els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives	2	0.8	17	6.8	50	19.9	105	41.8	77	30.7
29. La docència a la universitat ha de partir de la base que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya	43	17.3	88	35.3	69	27.7	39	15.7	10	4.0
30. M'angoixa no tenir una classe ben preparada	11	4.4	24	9.5	41	16.3	72	28.6	104	41.3

Respecte del contingut de la matèria, més d'un 45% està totalment en contra de discutir i pactar-lo amb els seus estudiants.

Els professors diuen que es preparen molt bé les classes. Respecte d'això, a més d'un 70% li angoixa molt no tenir una classe ben preparada i gairebé la meitat ho passa malament si li pregunten alguna cosa que no sap. Més del 75% creu que ha d'estar preparat per respondre qualsevol pregunta que li facin sobre l'assignatura. Lligat a això més del 60% diu que no té llacunes de coneixement de la matèria que imparteix.

Sembla que hi ha un alt percentatge de professorat que es preocupa pels coneixements previs dels estudiants. Més d'un 60% afirma que analitza el seu punt de partida i més d'un 72% diu que ensenya els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives.

Els professors no basen el contingut de l'assignatura amb un únic llibre de text. Només un 25% diu que ho fa així, la resta complementa la docència amb materials didàctics variats, més llibres de text, material elaborat per ells mateixos, transparències, diapositives...

2.2. PROCÉS D'ENSENYAMENT- APRENENTATGE	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
31. Crec que l'experiència dels estudiants és tan important com la meua	8	3.2	39	15.8	67	27.1	87	35.2	46	18.6
32. Centro l'ensenyament d'aquesta assignatura a transmetre només aquella informació que serà motiu d'avaluació	94	37.2	96	38.4	36	14.4	20	8.0	4	1.6
33. Planifico el contingut i l'avaluació de la matèria a partir del que m'han suggerit professors més experimentats	35	13.8	50	19.8	64	25.3	78	30.8	23	9.1
34. La meua planificació és flexible, l'adapto a les característiques i interessos particulars de la majoria d'estudiants	19	7.6	50	20.1	63	25.3	88	35.3	39	11.6
35. La meua experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura	4	1.6	19	7.6	45	18.0	91	36.4	91	36.4
36. Dedico molt de temps a preparar cada sessió	11	4.3	37	16.4	94	37.2	76	30.3	35	13.8
37. Utilitzo una metodologia que em dona informació de com aprenen els estudiants	19	7.6	56	22.5	78	31.3	58	23.3	38	15.3
38. Planifico l'assignatura a partir del meu coneixement, interessos i suposicions del que crec que convé als estudiants	8	3.3	27	11.0	61	24.8	101	41.1	49	19.9
39. Evito explicar allò que no tinc ben preparat	46	18.6	60	24.3	56	22.7	51	20.6	34	13.8
40. Pregunto als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura	27	10.7	43	17.1	54	21.4	75	29.8	53	21.0
41. Planifico l'assignatura pensant que els meus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria	5	2.0	27	10.8	61	24.5	98	39.4	58	23.3
42. Utilitzo mètodes i recursos de professors que m'han marcat molt	18	7.2	35	14.0	94	37.6	76	30.4	27	10.8
43. Treballo diferents metodologies per poder anibar a tots els estudiants encara que això suposi no poder acabar el temari	21	8.4	79	31.5	76	30.3	59	23.5	16	6.4
44. Faig classes magistrals perquè tinc molts estudiants	47	18.9	55	22.1	55	22.1	62	24.5	30	12.0
45. No m'he plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitzo és el més adient per als meus estudiants i la meua assignatura	110	44.0	71	28.4	39	15.6	24	9.6	6	2.4
46. Cedeixo part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les seves idees	29	11.6	55	21.9	62	24.7	79	31.5	26	10.4
47. Una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació	1	0.4	10	4.0	35	13.8	86	34.0	121	47.8
48. M'identifico amb les necessitats i demandes dels estudiants	6	2.4	18	7.2	81	32.3	111	44.2	35	13.9
49. Utilitzo exemples o anècdotes provocadores per incitar el debat	7	2.8	15	6.0	49	19.8	93	36.8	84	33.2
50. L'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats			10	4.0	24	9.5	101	40.1	117	46.4
51. Sovint necessito feedback per part d'aquelles persones que m'han confiat la docència	48	20.1	57	23.8	77	32.2	41	17.2	16	6.7
52. Comprovo el que van aprenent al llarg del semestre	9	3.6	20	8.0	55	21.9	96	38.2	71	28.3

53. Els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional	39	15.8	53	21.5	66	26.7	56	22.7	33	13.4
54. Algunes vegades els estudiants em posen en situacions compromeses	83	33.3	104	41.8	36	14.5	22	8.8	4	1.6

Pel que fa a la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge, més del 35% del professorat està molt d'acord que la seva planificació és flexible i s'adapta a les necessitats i característiques dels estudiants. El mateix percentatge creu que l'experiència dels estudiants és tan important com la seva, però també gairebé el 75% apunta que la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a comprendre el contingut de l'assignatura. La majoria planifica l'assignatura pensant que els estudiants tenen pocs coneixements de la matèria.

Més del 36% dels professors fan classes magistrals perquè tenen molts estudiants, i la majoria declara que no treballa diferents metodologies per poder arribar als estudiants.

Finalment, gairebé tots els professors estan d'acord que l'avaluació es basa a conèixer si han comprès o adquirit els principals conceptes explicats i més del 50% utilitzen una avaluació continuada.

3. RELACIONS

3.1. RELACIONS AMB ELS ESTUDIANTS	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
55. Conversem a classe sobre aspectes de la matèria que estudiem, especialment les dificultats que comporta	14	5.7	48	19.4	76	30.8	72	29.1	37	15.0
56. La meua relació amb els estudiants és distant i analítica	122	48.4	78	31.0	39	15.5	8	3.2	5	2.0
57. La meua relació amb els estudiants és propera per la curta diferència d'edat	72	30.1	45	18.8	64	26.8	49	20.5	9	3.8
58. Procuo que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els meus	9	3.6	27	10.8	70	27.9	85	33.9	60	23.9
59. Els estudiants es mostren passius a classe, només es dediquen a prendre nota del que explico	28	11.2	62	24.7	61	24.3	73	29.1	27	10.8
60. M'implico en excés amb els problemes dels estudiants	49	19.6	97	38.8	67	26.8	31	12.4	6	2.4

La relació entre professors i estudiants es caracteritza per ser propera en la majoria de casos, si bé gairebé el 40% està molt d'acord o totalment d'acord que els estudiants es mostren passius a classe i només es dediquen a prendre nota del que explica el professor.

3. Estudi de les preguntes obertes del qüestionari

Aquest apartat té com a objectiu conèixer el percentatge de respostes respecte: a) les concepcions d'ensenyament i aprenentatge, b) els aspectes que han estimulat canvis en l'estil docent contribuint al perfeccionament de la docència i l'avenç en la carrera docent,

i finalment, c) la formació del professorat universitari. Els resultats de les preguntes obertes es troben a l'annex 19.

“Entenc que ensenyar a la universitat és...”

El propòsit d'aquesta pregunta és corroborar els resultats dels ítems teòrics del qüestionari i comprovar si la seva pràctica educativa és congruent amb les seves concepcions docents. Respecte de les **concepcions d'ensenyament**, un 23,7% concep ensenyar com transmetre coneixement o continguts; un 33,6% com l'entrenament i desenvolupament d'habilitats o destreses, i un 17% com la producció de canvis conceptuals en l'estudiant.

Aprendre significa...

De manera similar es presenten els resultats respecte de les **concepcions d'aprenentatge**: un 29,2% entén aprendre com adquirir coneixements, el 38,7% ho concep com desenvolupar destreses i, finalment el 16,6% respon que aprenentatge significa transformació, canvi o producció conceptual. La majoria de professors que responen la primera imparteixen docència a primer cicle a diferència dels que responen l'última, que ho fan a segon cicle.

El meu estil docent es caracteritza per...

L'estil docent ha estat descrit de dues maneres:

- **Atenent l'orientació general**, un 13% el defineix com a transmissiu; un 19,3% com a interactiu i un 13,4% com a reflexiu.

És interessant apuntar que la formació inicial sembla que ha contribuït lleugerament al canvi en l'estil docent ja que hi ha més professors amb un estil reflexiu (o centrats en l'aprenentatge dels estudiants) que ha fet formació inicial que professors sense. En canvi, hi ha el mateix percentatge (13%) de professors transmissius amb formació i sense; i més professors amb un estil interactiu que no ha fet formació (21%) que amb formació (14%).

També val a dir que els professors que destinen més del 55% del seu temps a la docència, presenten un estil més reflexiu.

Respecte de l'experiència docent a la universitat i l'estil val a dir que si bé la diferència percentual és poca, els professors amb menys de 8 anys defineixen en major proporció el seu estil com a reflexiu; en canvi, els de més de 20 anys d'experiència puntuen més alt en el transmissiu, i els professors de 9 a 20 anys puntuen més alt amb l'interactiu.

Pel que fa al tipus d'assignatura que imparteixen, els professors transmissius imparteixen més assignatures troncal i obligatòries, amb més de 70 estudiants per grup. Els professors amb un estil interactiu i reflexiu puntuen lleugerament més alt a les assignatures optatives. L'estil interactiu també predomina a classes amb menys de 70 estudiants, però apareixen més professors reflexius a classes de més de 70 estudiants. És senyal que l'estil no està tant en funció del nombre d'estudiants sinó que l'estil reflexiu també predomina en assignatures facultatives i amb grans grups.

- Si ens centrem en les **característiques de la seva docència**, un 10,3% el distingiria per la seva claredat, un 9,8% per vincular el contingut teòric amb la pràctica real, el 9,1% per intentar motivar els estudiants vers l'aprenentatge, el 7,1% per la flexibilitat, gairebé el 6% per la rigorositat i exigència, el 5,1% per la comunicació i el diàleg. En menor mesura trobem professors que caracteritzen el seu estil docent per la responsabilitat i esforç, per la disponibilitat, proximitat i implicació personal, i alguns d'ells contesten que no el saben definir (gairebé un 2%).

Els professors amb formació inicial es caracteritzen més per la claredat de la seva docència i la vinculació amb la pràctica, que els que no n'han rebut.

Canvis en la docència

En preguntar què ha **canviat de la seva docència**, els professors manifesten que han anat adaptant el nivell d'exigència al nivell de coneixements dels estudiants (27,3%), ara dominen i transmeten millor el contingut de l'assignatura, en tenen més coneixement (26,8%), fan menys classes magistrals i utilitzen estratègies didàctiques més dinàmiques (25,7), tenen més seguretat (24,1%). També declaren que l'organització del programa i la gestió de l'aula ha canviat (16,6%), que hi ha més comunicació, més tolerància, més paciència i proximitat amb els estudiants (16,2%), que disposen de més recursos pedagògics i tecnològics (15,8%), que el sistema d'avaluació ha canviat cap a una avaluació continuada (11,8%) i que els preocupa menys acabar el temari (11%). Un percentatge menor apunta que han adaptat més el coneixement a les necessitats del món real, que fomenten més la reflexió, la crítica, que intenten motivar més l'estudiant i els preocupa més la seva opinió.

Els professors amb formació inicial manifesten que tenen bastants més recursos pedagògics i tecnològics (24% contra 13% que no en tenen).

Els professors que destinen més del 55% del seu temps a la docència es preocupen menys per acabar el temari (17% contra el 6% que hi destinen menys del 35% de la docència).

Els professors que fan menys recerca creuen que la reflexió ha contribuït al canvi (els que hi destinen fins a un 30% del seu temps contra els que fan més d'un 50%).

Els professors que fan més d'un 30% de gestió utilitzen estils més interactius i menys transmissius; han adaptat més el seu ensenyament a les necessitats del món real, són més crítics i disposen de més recursos pedagògics i tecnològics.

Causas dels canvis en la docència

El **perfeccionament i canvi en l'estil docent pot donar-se per causes diverses**: hi poden influir elements externs, institucionals, departamentals o de la titulació, la formació, condicionaments professionals o familiars. Concretament, les respostes dels professors a cadascun d'aquests àmbits ha estat la següent:

- a) Els **condicionaments externs**: la majoria de professors indica que el nivell d'entrada, perfil i tipologia dels estudiants, el tipus d'interacció, el seu rendiment acadèmic i la desmotivació és el que ha contribuït més a canviar el seu estil (65,4%), també els comentaris dels estudiants i la seva avaluació de la docència, en particular les puntuacions baixes en els qüestionaris d'avaluació (63,2%), els comentaris de companys (26,9%) i, en menor mesura, els canvis socials i tecnològics (10,7%).

Els professors que fan o han fet més gestió consideren que els canvis socials i tecnològics són factors que influeixen de manera decisiva en la docència i contribueixen a canviar la manera d'impartir-la.

Els professors amb més de 20 anys d'experiència docent atribueixen en major percentatge les causes del canvi al nivell d'entrada dels estudiants i els canvis socials i tecnològics. En canvi els professors amb menys de 9 anys d'experiència puntuen més alt en els comentaris dels estudiants com a motiu de canvi.

- b) Els **condicionaments institucionals** tenen poc pes a l'hora de determinar el canvi de la docència. Alguns professors apunten que la política d'avaluació de la universitat (16,6%), i el nou context de la declaració de Bolonya han fet canviar aspectes de la docència (gairebé un 10%). En menor mesura hi ha la política de selecció i promoció de la universitat i els canvis en els plans d'estudis. Cal destacar, en el cas dels professors de medicina, la importància que té la superació de l'examen MIR en la configuració del temari de les assignatures (gairebé el 2% dels professors ho manifesten).
- c) Els **condicionaments departamentals i/o de la titulació** tampoc no han contribuït excessivament en el canvi de l'estil i la docència dels professors. El principal instigador del canvi han estat les exigències de l'àrea de coneixement, secció o unitat docent (19,7%), en segon lloc les exigències de la titulació (13,8%), l'avaluació de la titulació (11,5%) i sense un pes massa rellevant figura el suport del lideratge del departament (4,7%).

Els professors que fan més d'un 30% gestió, a diferència dels que en fan menys, pensen que el nou context europeu en el marc de la Declaració de Bolonya i les exigències de la titulació contribueixen al canvi.

- d) Respecte de les **activitats de formació en el si del departament o àrea de coneixement** cal accentuar el pes de la coordinació entre companys, gairebé un 53% dels professors es coordina amb els companys en aspectes de contingut, metodologia i avaluació dels programes. Hi ha un percentatge més alt de professors que afirmen que es coordinen amb companys que no ha rebut formació inicial (56%) que no pas professors que en tenen (44%).

També es realitzen activitats centrades en la reflexió i en la discussió de pràctiques concretes (un 28,8% dels professors manifesten que es reuneixen i en parlen), i finalment el mentoratge entre professors experimentats i principiants només ha tingut lloc en un 8,7% del professorat o la revisió de la docència en parelles (gairebé un 6%).

- e) La **formació psicopedagògica** organitzada per la universitat no sembla, d'entrada, haver tingut massa influència. Només un 30,4% dels professors que han contestat aquest apartat del qüestionari diuen que els tallers de formació organitzats per l'ICE han contribuït d'alguna manera a canviar la seva docència. Val a dir, però, que hi ha un 55% de professors que no n'ha fet mai cap. Un 8,7% ha participat en un programa de formació de professorat novell (els mateixos que han realitzat algun tipus de mentoratge amb professors experts) i 22,1% ha participat en algun congrés, seminari o fòrum virtual sobre docència.
- f) Malgrat que la formació organitzada no sembla que hagi tingut tan d'èxit, es destaquen **altres activitats formatives** com a determinants: principalment les converses informals amb professors (59,3%), la formació autodidacta (un 56,5% dels professors es recolza en aquest aspecte), la preparació de materials multimèdia (28,8%), les observacions esporàdiques de la docència de companys (26,5%), la preparació d'una titularitat (15,8%), publicar sobre docència en una àrea específica (13%), l'estudi sobre docència (10,3%) i en menor mesura l'intercanvi d'experiències sobre l'àrea de coneixement, la participació en un grup de recerca sobre docència, la lectura i l'estudi de la disciplina, la preparació d'una tesi doctoral o l'assistència a congressos específics de l'àrea de coneixement.

La major part dels que apunten que les converses informals amb professors ajuda al canvi, no han rebut cap tipus de formació inicial.

- g) Com a **aspectes professionals** derivats de l'experiència prèvia, un 54,5% dels professors precisament destaca que l'experiència, la pràctica diària, la maduració personal, professional i docent és el principal factor que ha contribuït al canvi. També s'apunta haver impartit classes amb grups de menys de 40 estudiants (35,9%) i classes amb grups de més de 100 estudiants (33,6%). Un 30,4% ha impartit classes a primer curs i un 23,3%, a laboratoris.

A més de l'experiència diversa a la mateixa universitat, els professors apunten que la pròpia autoavaluació, la reflexió personal i constant sobre la pràctica diària és el que ha ajudat a millorar la docència (un 18,2% ho apunta com a rellevant). També l'experiència docent a secundària hi contribueix (16,6%), la motivació personal, l'esforç, la vocació docent, el sentit de la superació o la responsabilitat de la docència es presenta com a fonamental en un 15,4% dels professors, i l'experiència professional fora de la universitat es considera essencial en un 9,1% dels professors. Altres han apuntat la importància de la recerca, aprendre de models docents i investigadors, l'experiència en diferents centres, facultats i titulacions, l'experiència docent a l'estranger, l'experiència com a alumne/a, o la gestió.

La majoria de professors que no han fet cap tipus de formació inicial apunten que l'autoavaluació i la reflexió personal sobre la pràctica ha contribuït a millorar la docència.

Els professors amb més de 20 anys d'experiència apunten l'experiència docent a primer curs i les classes amb grups de més de 100 estudiants com a alguns condicionaments del canvi docent, a diferència dels professors més joves.

- h) Alguns professors precisen que la **família** i/o els **amics** també tenen un paper important en el perfeccionament docent. Ho afirmen els que tenen amics docents (27,3%), un cònjuge docent (14,2%) o un fill a la universitat (7,11%).

Limitadors del desenvolupament docent

La pregunta sobre els possibles aspectes **limitadors del desenvolupament** docent ha tingut una resposta molt diversa. Els professors apunten en primer lloc la manca de temps, els horaris i la conjugació de la docència, recerca i gestió, la càrrega o dedicació docent (18,3%), en segon lloc les exigències de la gestió, pressió política i burocràtica, la manca d'autonomia (13,4%), l'excessiu nombre d'estudiants a classe (10,7%), la manca de recursos (8,3%), la precarietat laboral (7,5%), la manca de suport institucional (7,1%), la manca de prestigi de la docència per a la prioritització de la recerca (6,7%), la desmotivació, el cansament, la monotonia (5,1%), els plans d'estudi, la desmotivació dels estudiants, la manca de comunicació, coordinació i l'individualisme, la manca de formació, la inseguretat, l'edat, les dificultats d'ordre intern i la davallada de la matriculació, entre els principals.

Cal destacar que els professors que destinen més del 55% del seu temps a la docència apunten a la precarietat laboral com a factor limitador del desenvolupament (un 14% contra del 3% de professors que fan menys del 35% de docència).

Els professors que fan més gestió creuen que les exigències que aquesta comporta, la manca de temps i la poca motivació són els principals limitadors del desenvolupament.

Caracterització de la situació actual

La **situació actual**, per a la majoria de professors, comporta entusiasme i il·lusió per la docència (un 64,4%), però també hi ha un considerable percentatge que veu la carrera docent amb escepticisme i desencís (17,4%) o amb estrès (14,2%). Un 8,3% estan preocupats per la promoció i gairebé un 2%, per les condicions laborals. Només un 2,8% manifesta tenir una situació d'estabilitat i tranquil·litat. Gairebé un 2% declara que està desmotivada, avorrida o desil·lusionada amb la tasca docent.

Principals preocupacions docents

Les **preocupacions** principals dels docents són l'aprenentatge i la formació dels estudiants (32,6%) i la seva motivació (19,8%). Un important percentatge també diu que es preocupa per la claredat en la transmissió i la bona estructuració de les classes (12,6%). La resta està preocupat per la qualitat de l'ensenyament en general, el nivell de coneixements dels estudiants, la manca de temps i mitjans, la utilitat o els efectes a llarg termini dels seus ensenyaments, l'actualització dels continguts i la preparació de temaris, l'avaluació dels estudiants i la innovació docent, entre les que més destaquen.

Relació amb els estudiants

Pel que fa a la **relació amb els estudiants**, els professors declaren que tenen una relació bona, cordial, correcta (65,2%) o molt bona (16,6%). Un 3,6% afirma que hi té una relació distant. Els conflictes que poden haver sorgit han tingut poca rellevància (16,6%) o no n'hi ha hagut cap (13%).

Relació amb els companys

Quant a la **relació amb els companys**, un 22,9% dels professors indica que té una relació bona o cordial amb els companys, un 9,5% exposa que amb uns és millor que amb altres i un 3,9% diu que la relació és distant o freda.

El tipus de **col·laboració** més habitual és la de professors que es troben per coordinar la docència (22,9%), per fer recerca, projectes o publicacions conjuntes (7,5%) o bé fer algun àpat de tant en tant (2,7%).

Implicació en càrrecs de gestió

Respecte a la **gestió**, un 38,7% està actualment implicat en algun òrgan de govern. La majoria (gairebé un 6%) ocupa algun càrrec en la gestió del departament (dels quals un 1,6% són directors o directores de departament) o en alguna comissió de docència (3,2%). És un indicador que hi ha un nombre important de professors que han contestat el qüestionari amb responsabilitats vers la docència (per exemple formen part de la comissió d'avaluació de la docència del seu departament). En menor representació trobem càrrecs del deganat, coordinadors de titulació, coordinadors d'àrea de coneixement, secció o unitat i un vicerector.

Les **motivacions** que els han portat a ocupar aquest càrrec són bàsicament l'ètica professional, el compromís amb la institució, la solidaritat, la responsabilitat o la companyonia -"algú ha de fer-ho"- (15,8%). Altres manifesten el desig de contribuir a millorar el funcionament de la institució (11,5%), conèixer millor la institució (7,9%) o un interès de promocionar-se (gairebé un 2%).

És rellevant mencionar que hi ha més professors amb càrrecs de gestió amb algun tipus de formació inicial (43%) que sense (37%).

Relació docència-recerca-gestió

Ens interessava conèixer l'opinió dels enquestats respecte en quina mesura **la docència es veu interferida per les altres funcions** del professorat: la recerca i la gestió. A aquesta pregunta un 26,48% contesta que ambdues són complementàries, però un 23,3% opina que la docència està totalment 'eclipsada': concretament un 13,4% diu que és la recerca la que eclipsa la docència i un 9,5% creu que la gestió interfereix en la tasca docent. Malgrat l'opinió generalitzada, hi ha un 4,3% de professors que pensen el contrari, que la docència interfereix en la recerca, altres creuen que depèn de cada persona (5,1%) i els professors associats diuen que no els afecta.

Formació del professorat universitari

Les darreres preguntes del qüestionari demanen l'opinió respecte de la **formació del professorat** que ofereix la universitat. De fet, el 62,4% dels professors la coneix i un 10,6% no n'està satisfet.

Més del 50% creu que hauria d'haver algun tipus de formació pedagògica obligatòria abans d'accedir a una titularitat. La majoria de professors que estan en contra d'aquest tipus d'acreditació no han rebut cap tipus de formació inicial, i els que hi estan a favor són els que destinen més del 55% del seu temps a la docència.

També es pot dir que els professors més joves (amb menys de 8 anys d'experiència) en veuen més necessitat que els més experimentats (més de 20 anys d'experiència docent), són sobretot els que imparteixen classe a primer cicle.

La formació hauria de centrar-se principalment en didàctica universitària (29,25%), a aprofundir en el coneixement de la disciplina (18,6%), en comunicació i expressió oral (11,9%), en recerca (7,9%), en noves tecnologies (6,7%) i en la psicologia de l'estudiant (6,3%). També s'apunta la necessitat d'establir projectes de seguiment personalitzat, de seguir formant el professorat novell i de centrar-se en experiències pràctiques reals.

En el vessant concret de la formació pedagògica, els professors demanen principalment conèixer estratègies metodològiques (17%) i estratègies d'avaluació (10,3%). També estan interessats a aprofundir en la didàctica específica de l'assignatura (7,5%), com organitzar una assignatura (6,7%), tècniques de motivació (5,1%), aprendre a reflexionar sobre la pràctica (4,7%), la relació amb els estudiants, dinàmica de grups o avaluació de la docència.

3.1.4. Anàlisi estadístic

Analitzades les mitjanes generals i les freqüències dels ítems i de les preguntes obertes, procedim amb els estudis següents:

- ESTUDI INDIVIDUAL: per comparar les mitjanes dels ítems en funció de les variables del qüestionari,
- ESTUDI VERTICAL: per comparar les mitjanes en funció de les tres orientacions docents o estadis de l'estudi (centrat en si mateix; centrat en el professor i el seu ensenyament, i centrat en els estudiants i el seu aprenentatge),
- ESTUDI HORIZONTAL: per comparar les mitjanes en funció de les sis dimensions de l'estudi (característiques dels professors, preocupacions, capacitat d'empatia, contingut de la matèria, procés d'ensenyament-aprenentatge i relació amb els estudiants),
- ESTUDI DE LES PREGUNTES OBERTES: per comparar les mitjanes dels estadis en funció de les preguntes obertes de l'estudi,

i amb tècniques de reducció de la informació mitjançant:

- ANÀLISIS FACTORIALS, per identificar un conjunt de factors que expliquen les relacions existents entre les variables que conformen els ítems del qüestionari,
- ANÀLISI DE CONGLOMERATS, per identificar grups de professors de característiques semblants en funció de les tres orientacions docents o estadis del qüestionari.

ESTUDI INDIVIDUAL: Comparació de mitjanes en funció dels ítems

Per a la comparació de mitjanes utilitzarem l'Anàlisi de la Variància d'una via (ONEWAY de SPSS) quan les variables tenen més de dues categories o la Prova T de Student (T-TEST-GROUPS de SPSS) quan hi ha dues categories. Amb aquestes proves podem veure si en les respostes a un determinat ítem o dimensió es pot considerar que tothom opina el mateix o bé les respostes són diferents en funció de les variables que hem estudiat (gènere, edat, categoria professional, etc.).

S'ha utilitzat la prova d'Homogeneïtat de Variàncies de Levene per comprovar les condicions d'aplicació de l'anàlisi de la variància i per la prova T de Student. Quan l'anàlisi de la variància ha donat lloc a diferències estadísticament significatives - acceptem com a diferència estadísticament significativa la que correspon a un nivell de significació inferior al 5%-, s'han realitzat les proves de Contrastos "a posteriori". En el cas d'homogeneïtat de variàncies (succeeix principalment quan els grups estan equilibrats pel que fa al nombre de subjectes), s'ha utilitzat la prova de Scheffé. Quan no hi ha homogeneïtat de variàncies però podem considerar que els grups són suficientment

grans i equilibrats (Bisquerra, 1987) s'ha utilitzat la prova de Tamhane per a variàncies no homogènies.

A continuació es comentem les diferències significatives per a cadascun dels ítems del qüestionari (annexes 20 i 21):

GÈNERE:

Apareixen ítems amb diferències significatives entre gèneres:

Específicament, els **homes** diuen que els agrada més ser el protagonista de la classe (ítem 2), hi ha més homes que basen la seva docència a transmetre continguts i el seu coneixement (ítem 5), fan ús de la seva oratòria per captivar els estudiants (ítem 17), se serveixen de les preguntes dels estudiants per provar que coneixen el material amb profunditat (ítem 20). A diferència de les dones, creuen que la docència a la universitat ha de partir de la base que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya (ítem 29), que els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional (ítem 53) i la seva relació amb els estudiants és més distant i analítica que la relació entre els estudiants i les professores (ítem 56).

El **gènere femení** manifesta més interès a conèixer què i com aprenen els estudiants (ítem 4), els preocupa més com poden ajudar els estudiants a aprendre (ítem 7), els animen a fer tutories per parlar de les dificultats amb l'assignatura (ítem 16) i comproven el que van aprenent al llarg del semestre (ítem 52), intentant relacionar les experiències viscudes pels estudiants amb el contingut de l'assignatura (ítem 40). Al llarg del seu procés de desenvolupament docent, han seguit els consells de professors més experimentats per planificar el contingut i l'avaluació de l'assignatura (ítem 33) i pel que fa a la planificació, creuen que una assignatura ha de presentar molt clarament els objectius específics que han d'assolir els estudiants de cara a l'avaluació (ítem 47).

Podem dir que hi ha diferències entre gèneres en relació amb el grau de preocupació vers els aprenentatges dels estudiants, els homes descriuen una docència més transmissiva i les dones es preocupen més per ajudar els estudiants a aprendre.

EDAT:

Els professors **menors de 37 anys** són més conscients que no dominen prou bé el contingut de l'assignatura (ítem 6), no basen tant la seva docència en la transmissió del contingut i del seu coneixement (ítem 5), estan d'acord que els estudiants aprofiten la proximitat d'edat per aconseguir alguns beneficis (ítem 21), de fet mantenen que la seva relació amb els estudiants és propera per la curta diferència d'edat (ítem 57). També consideren que l'experiència dels estudiants és tan important com la seva (ítem 31). A diferència dels professors de mitjana edat, els més joves estan més d'acord a discutir i pactar el contingut de l'assignatura amb els seus

estudiants (ítem 22). Tanmateix, els professors amb menys de 37 anys planifiquen el contingut i l'avaluació de la matèria a partir del suggerit pels professors més experimentats (ítem 33).

Als professors de **més de 47 anys** els agrada ser el principal protagonista de la classe (ítem 2), fan tot el possible per poder abordar tot el temari (ítem 14), fan ús de l'oratòria per captivar els estudiants (ítem 17), utilitzen exemples i anècdotes provocadores per incitar el debat (ítem 49), creuen que la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura (ítem 35) i mantenen que utilitzen una metodologia que els dona informació de com aprenen els estudiants (ítem 38).

Els professors de més de 47 anys es diferencien dels més joves en el fet que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya (ítem 29) i planifiquen l'assignatura pensant que els seus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria (ítem 41). Estan més d'acord que l'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes (ítem 50). Curiosament, als professors de més de 47 anys els angosta més no tenir una classe preparada que als professors de menys de 37 anys (ítem 30). Als professors més grans, les preguntes dels estudiants els permeten provar que coneixen el material en profunditat (ítem 20). Aquests també tutoritzen més treballs fora de classe (ítem 19) que els professors deu anys més joves.

TITULACIÓ:

Els **professors diplomats, llicenciats o enginyers** manifesten que tenen menys domini del contingut de l'assignatura (ítem 6) i llacunes de coneixement de la matèria que imparteixen (ítem 24), els fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat (ítem 12), planifiquen el contingut i l'avaluació de la matèria a partir del que els han suggerit professors més experimentats (ítem 33), necessiten *feedback* per part d'aquelles persones que els han confiat la docència (ítem 51), i mantenen una relació més propera amb els estudiants per la curta diferència d'edat (ítem 57).

Els **professors doctors** estan més d'acord a tenir un bon llibre de text amb el qual basen el contingut de l'assignatura (ítem 23), a fer classes magistrals (ítem 44) i a considerar que una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació (ítem 47).

CATEGORIA PROFESSIONAL:

Atès que hi ha poca representativitat de becaris i ajudants, s'han agrupat sota una única categoria de professorat en formació.

- Els **becaris i els ajudants** són els que menys mantenen que la seva docència es basa principalment en la transmissió del contingut i del seu coneixement sobre la matèria (ítem 5) i no creuen tant com els altres que la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura (ítem 35).

De fet, a diferència dels titulars i catedràtics, creuen que l'experiència dels estudiants és tan important com la seva (ítem 31). També necessiten més suport per part de persones expertes (ítem 51).

- Els **professors associats**, a diferència dels titulars i catedràtics, manifesten que dominen menys el contingut de l'assignatura (ítem 6) i que tenen més llacunes de coneixement de la matèria que imparteixen que els catedràtics (ítem 24). Entre els associats i **els titulars** hi ha diferències. Els primers utilitzen mètodes i recursos de professors que els han marcat molt (ítem 42), fan saber que la seva relació amb els estudiants és més propera per la curta diferència d'edat (ítem 57) i s'impliquen massa en els problemes dels estudiants (ítem 60).
- Els **professors catedràtics**, a diferència dels professors en formació (becaris i ajudants), declaren que fan tot el possible per poder abordar tot el programa (ítem 14) i estan més convençuts que l'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats (ítem 50). Els catedràtics, a diferència dels associats, consideren que les preguntes dels estudiants els permeten provar que coneixen el material en profunditat (ítem 20).

ANYS EXPERIÈNCIA DOCENT:

- **Els professors novells**, aquells que tenen menys de quatre anys d'experiència docent a la universitat, mostren diferències significatives amb els professors que en tenen més de 10 pel que fa a les concepcions docents. Els més joves estan menys d'acord que la docència es basa principalment en la transmissió del contingut i del coneixement del professor sobre la matèria (ítem 5), però tampoc una metodologia que els aporta informació de com aprenen els estudiants (ítem 37). Als professors recentment iniciats els fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies (ítem 12), necessiten *feedback* per part de les persones que els han confiat la docència (ítem 51) -per exemple en la planificació del contingut i de l'avaluació de la matèria (ítem 33)- i afirmen que la seva relació amb els estudiants és propera per la curta diferència d'edat (ítem 57).
- **Els professors de més de 10 anys d'experiència** no estan conformes amb l'enunciat "no domino prou bé el contingut de l'assignatura" (ítem 6), ni amb el fet que l'experiència dels estudiants sigui tan important com la seva (ítem 31). En efecte, planifiquen les assignatures pensant que els seus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria (ítem 41), diuen que fan classes magistrals perquè tenen molts estudiants (ítem 44) i opinen que l'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats (ítem 50).
- **Els professors amb més de 10 anys d'experiència** es mostren més d'acord que els professors que porten de 4 a 10 anys a la universitat respecte de la declaració en què les preguntes dels estudiants els permeten provar que coneixen el material en profunditat (ítem 20).

ÀREA DE CONEIXEMENT:

- Els professors que imparteixen docència a l'àrea de **ciències socials** presenten diferències significatives respecte dels de ciències experimentals en alguns àmbits: sembla interessar-los més saber què i com aprenen els estudiants (ítem 4), tutoritzar més treballs fora de classe (ítem 19), utilitzar una metodologia que els dóna informació de com aprenen els estudiants (ítem 37), preguntar més als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura (ítem 40) i emprar més exemples o anècdotes provocadores per incitar el debat (ítem 49). Els professors de ciències socials (a diferència dels de c. experimentals i c. humanes) preparen les classes prioritzant allò que saben, els coneixements que dominen (ítem 3) i estan menys d'acord a basar el contingut de l'assignatura en un únic llibre de text (ítem 23). Els professors de ciències socials (a diferència dels de c. de la salut i c. experimentals) animen més els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura (ítem 16).
- Els professors de **ciències experimentals**, a diferència dels de ciències socials i humanes estan menys d'acord en discutir i pactar el contingut de l'assignatura amb els seus estudiants (ítem 22) i conversen menys a classe sobre aspectes de la matèria i les dificultats que comporta (ítem 55). D'aquests tres, els de ciències humanes són els que més procuren que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els del professor (ítem 58). Els primers (c. experimentals), a diferència dels de ciències humanes, creuen que els estudiants fan menys contribucions per manca d'experiència professional (ítem 53), i que es mostren passius a classe, dedicant-se només a prendre apunts (ítem 59).
- Els professors de **ciències de la salut**, respecte dels de socials, també estan menys d'acord a discutir i pactar el contingut de l'assignatura amb els seus estudiants (ítem 22) i tenen menys costum d'anar comprovant el que aprenen els estudiants al llarg del semestre (ítem 52), però estan més d'acord que els professors d'experimentals en què la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura (ítem 35).
- Els professors de **ciències humanes** no comparteixen la idea de basar el contingut de l'assignatura amb un llibre de text, amb els de ciències experimentals i de la salut (ítem 23) i són més partidaris de conversar amb els estudiants de les dificultats que comporta la matèria d'estudi (ítem 55). Els de ciències humanes, a diferència dels de ciències de la salut tenen més costum de comprovar el que van aprenent al llarg del semestre (ítem 52).

UNIVERSITAT:

Apareixen algunes diferències entre els professors de la UAB i els professors de la UPC:

Els **professors de la UAB** animen més els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura (ítem 16) que els de la UPC. Manifesten que els suposa molt de temps preparar cada sessió (ítem 36), una de les raons pot ser perquè

utilitzen metodologies que els donen informació de com aprenen els estudiants (ítem 37), és a dir, procuren fer una docència en la qual els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts (ítem 58).

Els **professors de la UPC** creuen que els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional (ítem 53), les preguntes dels estudiants els permeten provar que coneixen el material en profunditat (ítem 20), creuen que han d'estar preparats per respondre a qualsevol pregunta que li facin sobre l'assignatura (ítem 26) i no s'han plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitzen és el més adient per als seus estudiants i la seva assignatura (ítem 45).

FORMACIÓ:

A diferència dels professors sense cap tipus de formació, els professors que han seguit algun tipus de **formació sigui inicial o permanent**, pregunten més als estudiants sobre les seves experiències per poder relacionar-les amb l'assignatura (ítem 40) i treballen diferents metodologies per poder arribar a tots els estudiants encara que això suposi no poder acabar el temari (ítem 43). Els professors que **no han realitzat cap tipus de formació** inicial o continuada fan tot el possible per poder abordar tot el programa (ítem 14).

PROPORCIO TEMPS DE DOCÈNCIA, DE RECERCA I DE GESTIÓ:

Tant els professors que destinen **més del 55% del seu temps a la docència o fins a un 30% de recerca**, els interessa saber què i com aprenen els estudiants (ítem 4), i pregunten als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura (ítem 40). Els professors que fan més docència també planifiquen l'assignatura de manera sistemàtica ja que estan d'acord que aquesta ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació (ítem 47) i conversen a classe sobre aspectes de la matèria que estudien, especialment les dificultats que comporta (ítem 55).

Els professors que tenen un nivell **mitjà de dedicació a la recerca i a la docència (entre 30% i 55%)** justifiquen als seus estudiants el perquè de les seves decisions docents (ítem 13).

Els professors que dediquen **més del 50% del seu temps a la recerca** tutoritzen menys treballs fora de classe (ítem 19), no creuen tant que la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura (ítem 35), estan menys d'acord que una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació (ítem 47), i sovint necessiten *feedback* per part de persones més expertes (ítem 51). Els professors que fan **menys d'un 35% de docència**, a diferència del grup que fa entre 36 i 55%, centren l'ensenyament d'aquesta assignatura a transmetre només aquella informació que serà motiu d'avaluació (ítem 32), no s'han plantejat en profunditat si

el sistema d'avaluació que utilitzen és el més adient per als seus estudiants i la seva assignatura (ítem 45) i manifesten que algunes vegades els estudiants els posen en situacions compromeses (ítem 54). Dintre d'aquests grups hi figuren els becaris.

Es constata una relació entre els professors que destinen més temps a la docència que a les altres tasques i la preocupació per centrar-la en els aprenentatges dels estudiants. Els professors que fan menys del 35% de docència sembla que no han reflexionat massa sobre l'ensenyament i l'aprenentatge i centren l'ensenyament de la seva assignatura a transmetre contingut que serà motiu d'avaluació, sense haver-se plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitzen és el més adient per als seus estudiants i l'assignatura. Principalment són becaris.

- En relació amb la proporció de temps que destinen a la gestió, només hem trobat diferències significatives en dos aspectes: els professors que dediquen **menys d'un 10%** a la gestió, a diferència dels que tenen un nivell mitjà de dedicació a la gestió (10% a 30%), els preocupa com poden ajudar els estudiants a aprendre (ítem 7) i estan menys d'acord que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya (ítem 29).

TIPUS D'ASSIGNATURA:

A diferència dels que imparteixen assignatures troncales o obligatòries, els professors que **imparteixen assignatures optatives** justifiquen als seus estudiants les seves decisions docents (ítem 13) i utilitzen mètodes i recursos de professors que els han marcat molt (ítem 42). El factor nombre d'estudiants pot ser un element important. Habitualment les assignatures optatives solen tenir menys estudiants matriculats, fet que facilita un contacte més directe i personal.

A diferència dels que imparteixen assignatures troncales, els professors que imparteixen **assignatures obligatòries** eviten explicar allò que no tenen ben preparat o entès (ítem 39), cedeixen part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les idees dels estudiants (ítem 46), procuren que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els seus (ítem 58).

Els professors que **imparteixen assignatures troncales**, tenen un bon llibre de text amb el qual basen el contingut de l'assignatura (ítem 23).

NOMBRE D'ESTUDIANTS PER ASSIGNATURA:

Pel que fa al nombre d'estudiants per assignatura, els professors amb **menys de 50** estudiants matriculats declaren que fan menys classes magistrals (ítem 44); els que en tenen entre **50 i 100**, a diferència dels que en tenen més de 100, estan més d'acord a discutir i pactar el contingut de l'assignatura amb els seus estudiants (ítem 22) i els

professors amb **més de 100** estudiants diuen que utilitzen un bon llibre de text amb el qual basen el contingut de l'assignatura (ítem 23).

Conclusió:

El principal missatge d'aquesta primera comparació de mitjanes és que com **més edat i més anys d'experiència docent universitària**, més li agrada al professor ser el protagonista de la classe i fer ús de l'oratoría per captivar l'auditori. Aquest professor principalment basa la seva docència en la transmissió del contingut i del seu coneixement sobre la matèria i procura abordar tot el programa. Tanmateix, creu que la docència a la universitat ha de partir de la base que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya i planifica l'assignatura pensant que els seus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria. Concretament, no creu que l'experiència dels estudiants sigui tan important com la seva i opina que la seva experiència professional és essencial per ajudar-los a entendre el contingut de l'assignatura. Aquest perfil s'identifica més amb el gènere masculí que amb el femení.

El professor **jove, amb menys experiència** i, sobretot, el professorat associat, manifesta que té llacunes de coneixement de la matèria que imparteix i requereix els suggeriments dels professors més experimentats. Habitualment manté una relació propera amb els estudiants i pensa que poden fer importants aportacions a través de les seves experiències viscudes.

Els professors de ciències humanes i ciències socials són més partidaris de conversar amb els estudiants, preguntar dificultats, utilitzar metodologies diverses per comprendre com s'estan desenvolupant els seus aprenentatges i procuren que els estudiants generin les seves pròpies idees. Els professors de ciències experimentals i ciències de la salut estan menys d'acord a discutir i pactar el contingut i creuen que els estudiants només es dediquen a prendre apunts i contribueixen poc a classe, per manca d'experiència professional. Els darrers manifesten que la seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura.

Els professors que imparteixen **més crèdits anuals de docència, per tant destinen més percentatge de temps a la docència**, més es preocupen pels aprenentatges dels estudiants, més confien en l'experiència dels estudiants, intentant-la relacionar amb l'assignatura i més treballs tutoritzen fora de classe.

A partir d'aquestes primeres dades podem començar a entreveure que els professors més centrats en si mateixos són els professors més joves, en formació i poca experiència. Els professors més centrats a transmetre els seus coneixements són els professors de gènere masculí, de més edat i de ciències experimentals. I entre els professors centrats en els estudiants i els seus aprenentatges destaquen els professors de gènere femení i els que destinen més temps a la docència que a les altres funcions.

ESTUDI VERTICAL: Comparació de mitjanes en funció dels estadis

Ens interessa conèixer quin tipus de docència i docent es perfila com a centrat en si mateix, centrat en el professor i el seu ensenyament, i centrat en l'estudiant i el seu aprenentatge. D'ara en endavant l'estadi "centrat en si mateix", l'anomenarem S; l'estadi "centrat en el professor i el seu ensenyament" l'anomenarem E, i l'estadi "centrat en els estudiants i el seu aprenentatge" l'anomenarem A.

En primer lloc, s'ha de destacar que tal com indiquen els coeficients de correlació de Pearson, tots tres estadis mantenen una relació directa entre sí (els índexs de correlació es troben entre ,191 i ,259). Això vol dir les mesures dels tres estadis no són totalment independents, sinó que una part del que mesura una també ho mesura l'altra. Ens indica que hi ha professors que tenen característiques de tots tres estadis. Era previsible un resultat com aquest ja que si bé a cada estadi hi ha ítems que discriminen més i d'altres que discriminen menys, categories ideals de professorat són poc probables. Com dèiem abans, la tipologia de professorat existent a la universitat presenta una formació disciplinària, pedagògica, professional, personal, vocacional, etc. molt diversa la qual influeix de manera molt directa en l'orientació i les tasques docents.

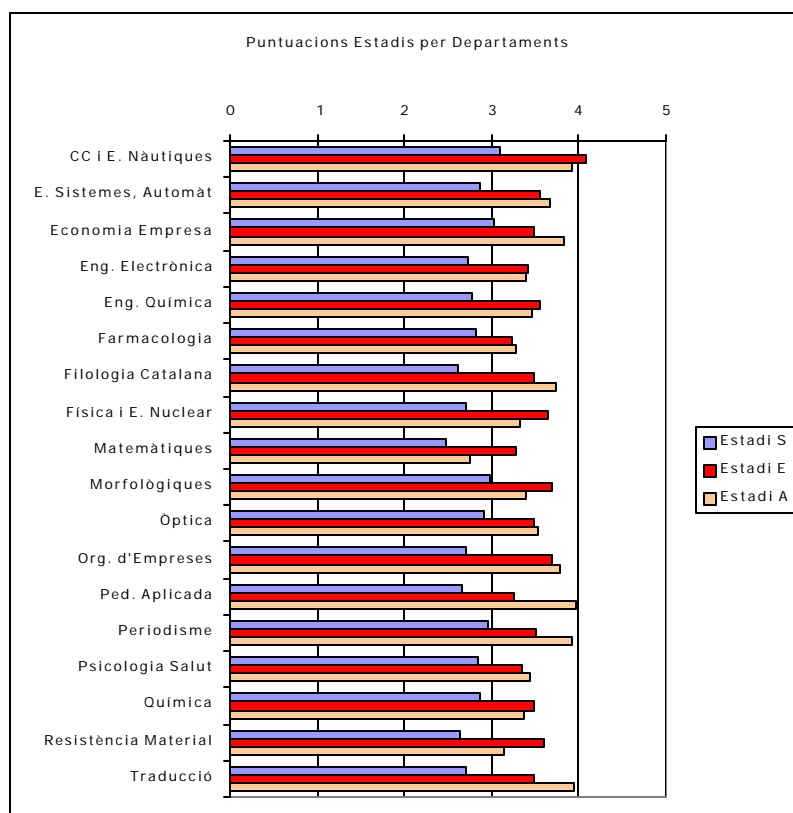
Concretament, dels 253 professors que han contestat el qüestionari, a l'estadi S la mitjana de la puntuació dels enquestats (rang 1-5) és de 2,81, a l'estadi E és de 3,50 i a l'estadi A, de 3,57. La puntuació entre els dos darrers estadis és molt similar

A la Taula 3-3 es poden observar aquestes puntuacions per departaments. Respecte d'aquests, no s'han pogut realitzar comparacions de mitjanes perquè la proporció de qüestionaris rebuts per departaments ha estat molt variada. Però gràficament es pot fer una primera comprovació sobre on se situen els departaments per a cada estadi.

DEPARTAMENTS	ESTADI S	ESTADI E	ESTADI A
Ciència i Enginyeria Nàutiques	3,10	4,08	3,93
Eng. Sistemes, Automàtica i Informàtica Industrial	2,87	3,55	3,67
Economia de l'Empresa	3,02	3,49	3,82
Enginyeria Electrònica	2,74	3,41	3,40
Enginyeria Química	2,77	3,55	3,47
Farmacologia i Terapèutica	2,83	3,23	3,29
Filologia Catalana	2,62	3,48	3,75
Física i Enginyeria Nuclear	2,70	3,64	3,32
Matemàtiques	2,47	3,28	2,76
Ciències Morfològiques	2,98	3,69	3,40
Òptica i Optometria	2,91	3,49	3,54
Organització d'Empreses	2,72	3,70	3,79

Pedagogia Aplicada	2,67	3,25	3,97
Periodisme i Ciències de la Comunicació	2,96	3,50	3,92
Psicologia de la Salut i Psicologia Social	2,85	3,35	3,45
Química	2,86	3,48	3,38
Resistència Material	2,64	3,60	3,15
Traducció i Interpretació	2,72	3,48	3,94
PUNTUACIONS MITJANES	2,81	3,50	3,57

Taula 3-3 Puntuació mitjana de cada departament



Gràfica 3-16. Puntuacions dels estadis per departaments

Les relacions entre tots tres estadis i les variables de l'estudi es mostren tot seguit (annex 22):

GÈNERE:

Hi ha diferències significatives en l'estadi A en funció del **gènere**. El gènere masculí puntua més alt que el masculí respecte de l'orientació docent centrat en l'estudiant i el seu aprenentatge. Específicament la mitjana de les puntuacions de l'estadi és 3,67.

EDAT I ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT UNIVERSITÀRIA:

Els professors amb **menys de 4 anys d'experiència universitària** (a diferència dels que en tenen més de 10) i que tenen **menys de 37 anys** mantenen una orientació docent centrada en si mateixos (estadi S).

Els professors que tenen **més de 47 anys d'edat i més de 10 anys d'experiència docent universitària** (a diferència dels novells), presenten una docència més centrada en el professor i el seu ensenyament (estadi E).

ÀREES DE CONEIXEMENT:

Apareixen diferències significatives entre els professors de ciències experimentals, ciències humanes i ciències socials, pel que fa a l'estadi A. Els professors de ciències socials obtenen una mitjana superior que els de ciències humanes i ciències experimentals ($3,90 > 3,76 > 3,42$). Podríem dir, doncs, que la majoria dels professors de **ciències socials** enfoquen la seva docència des d'una perspectiva de l'aprenentatge de l'estudiant.

CRÈDITS ANUALS DE DOCÈNCIA:

Els professors que imparteixen **més crèdits anuals de docència** puntuen més alt en l'estadi A, és a dir, orienten la seva docència a l'aprenentatge dels estudiants.

FORMACIÓ PEDAGÒGICA:

La variable formació pedagògica és, segons el nostre estudi, una dada realment significativa i apareix una lleugera correlació amb els estadis si bé aquesta no és de les més altes. La correlació de Pearson indica que els professors que han fet **menys hores de formació inicial** es troben situats en l'estadi S; en canvi, els que han fet més formació inicial es troben a l'estadi A (mitjana de 3,53 contra 3,67, respectivament). El resultat és similar pel que fa a la formació permanent; els professors que han realitzat algun tipus de formació continuada apareixen més reflectits a l'estadi A.

Es podria interpretar que la formació pedagògica contribueix a desenvolupar i perfeccionar la docència del professor universitari i a canviar certes concepcions docents a fi d'acabar basant els seus criteris docents des del punt de vista de l'aprenentatge dels estudiants. Si bé hi ha aquesta lleugera correlació, cal fer una comparació de mitjanes per aprofundir-hi i veure si el resultat és significatiu. En aquest cas, però, apareix un resultat no significatiu. Per tant, concloem que la formació inicial i continuada rebuda pels professors del qüestionari no ha contribuït de manera clara i decidida a fer canviar les concepcions docents.

TITULACIÓ:

Pel que fa a la titulació els **professors llicenciats i diplomats** puntuen més alt que els doctors a l'estadi S (mitjana de 2,74 contra 2,97 per als no doctors).

CATEGORIA PROFESSIONAL:

Es confirma també respecte de la categoria professional que els **professors associats** se centren més en l'estadi S que els titulars i catedràtics. I que els **professors catedràtics**, a diferència dels becaris, presenten una docència més centrada en la transmissió del coneixement i de continguts (estadi E).

UNIVERSITAT:

Entre universitats també hi ha diferències significatives. Els **professors de la UPC** se situen en l'estadi E i centren més la seva docència en l'ensenyament i transmissió de continguts (mitjana de 3,51 contra el 3,46 dels professors de la UAB).

PROPORCIÓ DE DOCÈNCIA:

Els professors que dediquen **entre el 36 i 55% del seu temps a la docència**, a diferència dels que fan més del 55%, es troben a l'estadi S.

Les variables que no donen lloc a diferències entre els tres estadis són: els anys d'experiència docent no universitària, el nombre d'estudiants per assignatura, el tipus d'assignatura i cicle on s'imparteix, la proporció de recerca i gestió.

Podem concloure, des d'una visió global que, a l'estadi S se situen els professors novells i menors de 37 anys, llicenciats i diplomats, i associats. A l'estadi E s'hi troben els professors de més de 47 anys i amb més de 10 anys d'experiència, els professors catedràtics i els de la UPC. I a l'estadi A trobem professors del gènere femení, de ciències socials, els que destinen més temps a la docència i imparteixen més crèdits anuals.

ESTUDI HORIZONTAL: Comparació de mitjanes en funció de les dimensions

Hem agrupat les sis dimensions del qüestionari i hem calculat la puntuació mitjana per a cada qüestionari. Ho hem fet sumant les puntuacions dels ítems corresponents a aquella dimensió i dividint pel nombre d'ítems, que en cada dimensió és un nombre diferent (annex 23). El resultat ha estat el següent (Taula 3-4):

DIMENSIONS	PUNTUACIONS MITJANES
Dimensió 1: Característiques del professor	3,48
Dimensió 2: Preocupacions del professor	3,63
Dimensió 3: Capacitat d'empatia	3,26
Dimensió 4: Contingut de la matèria	3,04
Dimensió 5: Procés d'ensenyament-aprenentatge	3,23
Dimensió 6: Relacions amb els estudiants	3,16

Taula 3-4. Puntuació mitjana de cada dimensió

De la mateixa manera com succeeix amb els estadis, totes sis dimensions també guarden relació entre si (índex de correlació entre ,242 i ,500) excepte amb la tercera amb la segona ($r = ,135$) i la tercera amb la primera ($r = ,154$). Tanmateix també guarden totes relació amb els tres estadis (estadi S, estadi E i estadi A).

Fent comparacions de mitjanes, podem constatar que les relacions són les següents:

- Entre la **Dimensió 1** (característiques del professorat) i l'**edat i les àrees de coneixement**: els professors de més de 47 anys puntuen més alt en aquesta dimensió i els professors de ciències socials que els d'experimentals i humanes. La nostra interpretació és que els professors més experimentats i els de ciències socials manifesten més consciència en el seu paper de professor.
- Entre la **Dimensió 2** (preocupacions) i la **titulació**: els diplomats i llicenciats presenten una puntuació més alta que els doctors, pel la qual cosa podem intuir que manifesten més preocupacions docents.
- Entre la **Dimensió 3** (capacitat d'empatia) i l'**àrea de coneixement**: els professors de ciències socials tenen més capacitat d'empatia que els de ciències experimentals.
- Entre la **Dimensió 5** (procés d'ensenyament i aprenentatge) i la **categoría professional i les àrees de coneixement**: els professors contractats i els de ciències socials se centren més en el procés d'ensenyament-aprenentatge que els funcionaris i els de ciències experimentals, respectivament.

- Entre la **Dimensió 6** (relació amb els estudiants) i
 - **l'edat, els anys d'experiència docent:** els professors de menys de 30 anys i amb menys experiència docent manifesten que tenen més relació amb els estudiants que els professors més experimentats i més grans (concretament de 41 a 50 anys),
 - **la titulació:** els professors doctors tenen una relació més distant amb els estudiants que els diplomats i llicenciats,
 - **la categoria professional:** els professors associats tenen una relació més propera amb els estudiants que els titulars i catedràtics,
 - **l'àrea de coneixement:** els professors de ciències humanes tenen una major relació amb els estudiants que els de ciències experimentals.

Finalment, no trobem cap relació significativa entre les dimensions i les variables gènere, universitat i crèdits anuals.

La síntesi principal és que els professors diplomats i llicenciats estan més preocupats per la docència. El més joves, menys experimentats, els de ciències humanes i els associats tenen més relació amb els estudiants. Els professors més experimentats i els de ciències socials han pres més consciència en el seu paper de professor. I, finalment, els de ciències socials tenen més capacitat d'empatia i se centren més en el procés d'ensenyament-aprenentatge, de la mateixa manera que els professors contractats.

ESTUDI DE LES PREGUNTES OBERTES. Factors que contribueixen al desenvolupament

Ens interessa conèixer, d'una banda, la relació entre les concepcions docents i els ítems teòrics i, de l'altra, els factors que poden contribuir a orientar la docència cap a un enfocament profund centrat en els estudiants i els seus aprenentatges. Per fer aquesta comparació de mitjanes només s'han tingut en consideració aquelles preguntes obertes amb més d'un 10% de respostes (annexes 24-28).

SOBRE LES CONCEPCIONS DOCENTS:

ENSENYAMENT:

Analitzant les respostes a la primera pregunta oberta i els ítems del qüestionari trobem que els professors que entenen **l'ensenyament** com la *transformació del coneixement* presenten diferències amb els que el conceben com una *transmissió cultural* pel que fa als

aspectes següents: presenten més interès a voler conèixer què i com aprenen els estudiants (ítem 4), utilitzen una metodologia que els dona informació sobre com aprenen els estudiants (ítem 37), pregunten als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura (ítem 40), no utilitzen tant mètodes i recursos d'altres professors (ítem 42), comproven el que aprenen els estudiants al llarg del semestre (ítem 52), i parlen amb els estudiants sobre aspectes de la matèria que estudien, especialment les dificultats que comporten (ítem 55).

APRENTATGE

Troben diferències significatives entre els professors que conceben **l'aprenentatge** com a *desenvolupament de destreses* i els que el defineixen com *l'adquisició de coneixements*. Els primers manifesten que estan més d'acord que ensenyen els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives (ítem 28) i comproven el que van aprenent al llarg del semestre (ítem 52).

A diferència dels docents que entenen l'aprenentatge com *l'adquisició de coneixements*, els professors que l'han precisat com a *transformació o canvi conceptual* utilitzen una metodologia que els dona informació de com aprenen els estudiants (ítem 37), conversen amb els estudiants sobre aspectes de la matèria que estudien (ítem 55) i procuren que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts (ítem 58).

ESTIL DOCENT

Pel que fa a l'estil docent, aquell professor que l'ha descrit com a *transmissiu*, a diferència del *reflexiu*, puntua alt en l'ítem 44 (faig classes magistrals perquè tinc molts estudiants) i, a diferència del professor amb un estil *interactiu*, el professor expositiu manifesta que els estudiants es mostren passius a classe, i només prenen nota del que s'explica (ítem 59). El professor reflexiu, d'altra banda, conversa a classe sobre aspectes de la matèria que comporten dificultats (ítem 55).

El professor que ha caracteritzat el seu estil per la **claredat** basa principalment la seva docència en la transmissió del contingut i del seu coneixement sobre la matèria (ítem 5), transmet només aquella informació que serà motiu d'avaluació (ítem 32), ho passa malament si li pregunten alguna cosa que no sap (ítem 27), procura que els estudiants acabin el curs amb uns bons apunts (ítem 8), justifica als estudiants la raó de les seves decisions docents (ítem 13), anima els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura (ítem 16) i tutoritza molts treballs fora de classe (ítem 19).

Pel que fa a la comparació de mitjanes dels estadis amb les concepcions i l'estil docent hi ha diferències significatives entre l'estadi A i la concepció d'ensenyament vinculada a la *producció de canvis conceptuals*, a la concepció d'aprenentatge com a *transformació conceptual* i a l'estil docent que hem definit com a *reflexiu*.

SOBRE ELS CANVIS EN LA DOCÈNCIA:

Els professors mantenen que la seva docència ha canviat des dels seus inicis com a professors: dominen més el contingut, imparteixen classes més dinàmiques, més vinculades amb la pràctica real... Un dels canvis que apareixen com a més significatius ha estat en l'**avaluació**. Ara els professors presenten un sistema d'avaluació continuat, propi d'un docent amb una orientació de l'estadi A, segons el qual comproven el que van aprenent els estudiants al llarg del semestre; molts han deixat de basar l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants en un examen final.

Respecte de les **causes dels canvis**, els professors que se situen a l'estadi S atribueixen com a condicionaments del canvi i desenvolupament docent del professor les puntuacions baixes en els qüestionaris d'avaluació dels estudiants, els comentaris dels estudiants, i el fet de tenir un cònjuge docent. L'experiència docent a primer curs, si bé significativa, no és considerada per aquests professors com una variable rellevant.

En segon lloc, els professors que se situen a l'estadi E expliquen que els canvis socials i tecnològics i l'avaluació de la titulació els han ajudat a canviar.

Finalment, els professors que puntuen alt en l'estadi A creuen que les causes del canvi són:

- els comentaris dels estudiants
- els canvis socials i tecnològics
- les activitats basades en la reflexió, discussions centrades en pràctiques concretes
- l'assistència a tallers sobre docència organitzats per l'ICE
- la participació en congressos, seminaris, fòrums virtuals sobre docència
- la formació autodidacta (lectura de llibres, articles sobre docència)
- les converses informals amb professors
- les publicacions sobre docència en una àrea específica
- la preparació de materials multimèdia
- la preparació d'una titularitat
- un cònjuge docent

El nivell d'entrada dels estudiants i la política d'avaluació de la universitat són, per als professors de l'estadi A, dues variables que no contribueixen al canvi.

Cal esmentar que hi ha hagut alguns factors que no s'han pogut comparar perquè han tingut un nombre massa reduït de respostes en aquella categoria. Ha estat el cas, per exemple, de la formació específica per al professorat novell, el mentoratge, el suport del lideratge del departament, la participació en congressos de l'àrea específica, l'intercanvi d'experiències sobre l'àrea de coneixement, o l'experiència professional, entre altres. En qualsevol cas, si no han obtingut gaire puntuació també és perquè els enquestats no els han considerat rellevants.

També s'ha d'explicar aquells altres factors que no han resultat significatius. És el cas de les exigències de la titulació o de l'àrea de coneixement, la docència a secundària, la docència a laboratoris, el fet d'impartir classes a grups de més de 100 estudiants o de menys de 40 estudiants, l'experiència (en general -pràctica diària, maduració professional, docent i personal), l'autoavaluació o reflexió personal, la motivació personal, la responsabilitat o el sentit de superació.

SOBRE LA CARRERA DOCENT:

La situació actual en la **carrera docent** la perceben tots els professors enquestats com de preocupació per a la millora de la docència, d'il·lusió i entusiasme. Els professors de l'estadi E i A mantenen que la seva relació amb els estudiants és molt bona. En darrer lloc, els professors de l'estadi A que participen en la gestió de la universitat apunten que la motivació que els ha portat a fer-ho ha estat contribuir a millorar el funcionament de la institució. Es percep que els professors situats en aquesta estadi tenen un fort component d'empatia, ganes de progressar i créixer ells mateixos i la institució en la qual treballen.

SOBRE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT:

Els més partidaris d'una certificació pedagògica per accedir a una plaça fixa són els professors situats a l'estadi S, els que estan menys satisfets de la formació existent. La resta de professors la coneix i concretament als de l'estadi A els satisfà. Al seu parer, la formació hauria de tenir com a objectiu prioritari la comunicació i l'expressió oral.

En resum, podem dir que les activitats col·lectives basades en la reflexió o discussió sobre pràctiques concretes, la participació en activitats de formació sobre docència, la publicació sobre docència, la preparació d'una titularitat o de materials didàctics multimèdia, els comentaris dels estudiants, els canvis socials i tecnològics i tenir un cònjuge docent són els factors més representatius i significatius que han conduït els professors a situar-se a l'estadi A. Aquests professors, que conceben l'aprenentatge com l'assimilació i reconstrucció crítica del coneixement quotidià per part de l'estudiant són els més il·lusionats, entusiasmats i amb ànsies de fer evolucionar el seu entorn.

ANÀLISIS FACTORIALS:

L'anàlisi factorial és una tècnica estadística paramètrica que ens permet identificar un conjunt de factors que expliquin les relacions existents entre el conjunt de les 60 variables que conformen els ítems del nostre instrument. Seguint Bisquerra (1989), l'anàlisi factorial és un tipus de mètode denominat reductiu ja que

“[...] estudia les interdependències entre totes les variables amb l'objecte de reduir al mínim el nombre de variables necessàries per descriure la informació rellevant continguda en les observacions.” (p.9).

S'ha portat a terme una anàlisi factorial de components principals amb caràcter exploratori mitjançant el programa FACTOR de SPSS a fi de contrastar la correspondència entre l'estructura interna teòrica de l'instrument amb la proporcionada per l'anàlisi factorial. Per procedir a la identificació de factors a partir de l'anàlisi factorial hem considerat oportú utilitzar dos procediments d'anàlisi:

- En primer lloc, extraure tots els possibles factors resultats de la interacció del conjunt de variables que conformen els ítems de l'instrument. En el primer intent, han aparegut 18 factors, amb valors propis superiors a 1, que hem considerat excessius.
- A continuació, hem demanat només 3 factors, els de major pes, i també s'ha fet una rotació ortogonal (Varimax) per veure la millor distribució dels ítems en aquests tres factors. La solució final està a la *matriu de components rotats* on es pot veure la contribució de cada ítem a cadascun dels factors (annex 29). El resultat de l'anàlisi és a la Taula 3-5:

Factor 1	Centrat en l'estudiant i el seu aprenentatge (Estadi A)
Factor 2	Centrat en el professor i el seu ensenyament (Estadi E)
Factor 3	Centrat en si mateix (Estadi S)

Taula 3-5. Relació de tots tres factors a partir de la segona anàlisi factorial realitzada

Factor 1. Orientació docent centrada en els estudiants i el seu aprenentatge

Presenten saturacions altes totes les variables relacionades amb l'aprenentatge dels estudiants, s'incorporen dos ítems de l'estadi E referents a una metodologia condicionada pel nombre d'estudiants i, consegüentment a una relació distant entre ambdós; i un ítem de l'estadi S que pot interpretar-se com una preocupació per apropar-se, comprendre i satisfer les necessitats dels estudiants.

1. Sóc pacient i sensible a les preocupacions dels estudiants
4. M'interessa saber què i com aprenen els estudiants
7. Em preocupa com puc ajudar els estudiants a aprendre
10. Em preocupa com satisfer les necessitats educatives de cada estudiant
13. Justifico als meus estudiants el perquè de les meves decisions docents
16. Animo els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura
19. Tutoritzo molts treballs fora de classe
22. Discuteixo i pacto el contingut de l'assignatura amb els meus estudiants

25. Analitzo el punt de partida dels estudiants
28. Ensenyo els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives
31. Crec que l'experiència dels estudiants és tan important com la meua
34. La meua planificació és flexible, l'adapto a les característiques i els interessos particulars de la majoria d'estudiants
37. Utilitzo una metodologia que em dona informació sobre com aprenen els estudiants
40. Pregunto als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder-les relacionar amb l'assignatura
43. Treballo diferents metodologies per poder arribar a tots els estudiants encara que això suposi no poder acabar el temari
44. Faig classes magistrals perquè tinc molts estudiants
46. Cedeixo part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les seves idees
48. M'identifico amb les necessitats i demandes dels estudiants
49. Utilitzo exemples o anècdotes provocadores per incitar el debat
52. Comprovo el que van aprenent al llarg del semestre
55. Conversem a classe sobre aspectes de la matèria que estudiem, especialment les dificultats que comporta
56. La meua relació amb els estudiants és distant i analítica
58. Procuo que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els meus

De la composició dels ítems d'aquest factor se'n desprèn que hi ha una predisposició a centrar la docència en els aprenentatges dels estudiants i a la reflexió. Aquest factor recull informació respecte de l'interès i tendència dels professors reflexius a qüestionar les idees dels estudiants i ensenyar a reestructurar els seus coneixements per poder comprendre l'assignatura des de diferents punts de vista.

Factor 2. Orientació docent centrada en el professor i el seu ensenyament

Les saturacions més altes corresponen als ítems relacionats amb l'orientació docent del professor que centra principalment la seva docència en la transmissió cultural.

Aquest factor recull informació sobre actituds del professor i característiques docents. Li preocupa què pensaran d'ell o ella (ítem 9) malgrat es mostra confiat en el seu ensenyament (ítems 17 i 20). La seva docència es caracteritza per la transmissió gairebé unidireccional del contingut de la matèria, treballar un bon llibre de text, intentar abordar tot el programa amb l'objectiu que els estudiants adquireixin els principals conceptes i acabin el curs ben documentats (ítems 5, 8, 11, 14 i 23). L'experiència i el seu coneixement de la matèria és essencial per portar a terme l'assignatura; el professor ha

d'estar preparat per a qualsevol pregunta i els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya (ítems 26, 29 i 35). Aquest factor ens indica que el professor parteix del supòsit que els estudiants no coneixen res de l'assignatura i, consegüentment, l'avaluació se centrarà a comprovar si han comprès allò explicat (35, 38, 41 i 50).

5. La meua docència es basa principalment en la transmissió del contingut i del meu coneixement sobre la matèria
8. Procuo que els estudiants acabin el curs amb uns bons apunts
9. Em preocupa l'opinió i la impressió que pugui causar en els estudiants
11. Em preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura
14. Faig tot el possible per poder abordar tot el programa
17. Faig ús de l'oratòria per captivar els estudiants
20. Les preguntes dels estudiants em permeten provar que conec el material en profunditat
23. Tinc un bon llibre de text amb el qual baso el contingut de l'assignatura
26. Haig d'estar preparat per respondre a qualsevol pregunta que em facin sobre l'assignatura
29. La docència a la universitat ha de partir de la base que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya
30. M'angoixa no tenir una classe ben preparada
35. La meua experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura
38. Planifico l'assignatura segons el meu coneixement, els meus interessos i les suposicions del que crec que convé als estudiants
41. Planifico l'assignatura pensant que els meus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria
42. Utilitzo mètodes i recursos de professors que m'han marcat molt
44. Faig classes magistrals perquè tinc molts estudiants
47. Una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació
50. L'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats
53. Els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional

Aquest factor recull informació sobre la preocupació dels docents respecte de la transmissió i adquisició dels principals conceptes i coneixements per part de l'alumne, característica pròpia de l'estil docent expositiu. El denominador comú de tots els ítems és una demostració de domini del coneixement i de destreses discursives per part del

professor tant en la planificació de la matèria com en la seva impartició. Incorpora tres ítems propis de l'estadi S (ítems 9, 30 i 42).

Robertson (1999) l'anomena egocèntric i diu que, generalment, els docents en aquesta posició, afronten les estratègies didàctiques de forma acrítica, operen des del seu propi marc de referència i se centren principalment en el propi domini del contingut, la seva pròpia experiència i les seves necessitats; el seu disseny els convenç més a ells mateixos que als estudiants (p.276).

Factor 3. Orientació docent centrada en si mateix

Les saturacions més altes corresponen als ítems relacionats amb el grau de coneixement de la matèria (ítems 3, 6, 15, 24), amb la por a fer-ho malament (ítems 12, 27, 30, 36, 54), amb exhibir inseguretats a classe (ítems 15 i 54), amb la dependència de les decisions docents a criteris de professors més experimentats (ítems 33 i 51) i amb la relació propera amb els estudiants (ítems 21, 57 i 60).

- 3. Preparo les classes prioritzant allò que sé, els coneixements que domino
- 6. Sóc conscient que no domino prou bé el contingut de l'assignatura
- 9. Em preocupa l'opinió i la impressió que pugui causar en els estudiants
- 12. Em fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat
- 15. A vegades se'm nota la inseguretats que tinc davant el contingut de l'assignatura
- 18. Utilitzo la simpatia per aproximar-me als estudiants
- 21. Els estudiants aprofiten la proximitat d'edat entre el professor i ells mateixos per aconseguir alguns beneficis
- 24. Tinc llacunes de coneixement de la matèria que imparteixo
- 27. Ho passo malament si em pregunten alguna cosa que no sé
- 30. M'angoixa no tenir una classe ben preparada
- 33. Planifico el contingut i l'avaluació de la matèria a partir del que m'han suggerit professors més experimentats
- 36. Dedico molt de temps a preparar cada sessió
- 51. Sovint necessito feedback per part d'aquelles persones que m'han confiat la docència
- 54. Algunes vegades els estudiants em posen en situacions compromeses
- 57. La meua relació amb els estudiants és propera per la curta diferència d'edat
- 60. M'implico en excés en els problemes dels estudiants

Aquest factor ens mostra un perfil de professor recentment iniciat a la docència, amb poc criteri propi pel que fa al disseny i desenvolupament de la matèria, molt implicat

amb els problemes dels estudiants. Es posa de manifest que els professors amb aquesta orientació no dominen satisfactòriament l'assignatura, es mostren insegurs i intranquils i necessiten el suport de persones experimentades.

ANÀLISI DE CONGLOMERATS:

Hem realitzat una anàlisi de conglomerats o *clusters* (Anàlisi de conglomerats de K-MEDIAS de SPSS) amb caràcter exploratori, per identificar possibles grups de professors de característiques semblants segons les puntuacions obtingudes als estadis (annex 30). Hem partit del supòsit de l'existència de 3 grups que s'aproximessin als següents nivells de puntuació en cadascuna dels Estadis:

Conglomerat 1: Estadi S (Alt), Estadi E (Baix), Estadi A (Baix)

Conglomerat 2: Estadi S (Mitjà), Estadi E (Alt), Estadi A (Mitjà)

Conglomerat 3: Estadi S (Baix), Estadi E (Mitjà), Estadi A (Alt)

La configuració final de l'anàlisi de clusters no ha coincidit exactament amb el supòsit inicial però s'hi ha aproximat força. Els tres conglomerats finals corresponen als següents nivells dels Estadis:

Conglomerat 1: Estadi S (Mitjà), Estadi E (Baix), Estadi A (Baix)

Conglomerat 2: Estadi S (Alt), Estadi E (Alt), Estadi A (Mitjà)

Conglomerat 3: Estadi S (Baix), Estadi E (Mitjà), Estadi A (Alt)

Conglomerat 1 (contribució mitjana Estadi S i petita Estadis E i A). Professor més preocupat per si mateix que pel seu ensenyament i l'aprenentatge dels estudiants que si bé ha respost amb puntuacions mitjanes a l'estadi S, correspondria al perfil de novell, ja iniciat a la docència universitària.

Conglomerat 2 (contribució alta Estadis S i E, i mitjana Estadi A). Apareix un perfil de professor molt centrat en si mateix i en el seu ensenyament. En paraules de Robertson (1999) seria el professor egocèntric, que només atén les seves preocupacions com a docent, encara que es faci pel bé dels estudiants. El fet de puntuar alt en l'estadi S pot interpretar-se com que li preocupa la impressió que causa en els estudiants, necessita suport, es mostra insegur... Aquest professor presenta un estil principalment transmissiu, però amb una dosi de preocupació pels aprenentatges dels estudiants. Podria tractar-se del professor que combina l'exposició de coneixements per part del professor amb dinàmiques de treball en grup, és a dir, classes teòriques amb classes pràctiques, procurant la participació dels estudiants en la construcció del seu aprenentatge. Podria parlar-se d'un estil egocèntric-interactiu.

Conglomerat 3 (contribució petita Estadi S, mitjana Estadi E i alta Estadi A). Es manifesta una orientació docent més centrada en els estudiants i preocupat pels seus

aprenentatges. Manté també un perfil de professor centrat en el seu ensenyament, però amb puntuacions mitjanes en l'estadi E. La seva principal característica és la inquietud vers l'aprenentatge dels estudiants. Podria parlar-se d'un estil reflexiu-interactiu.

Els conglomerats donen lloc a diferències significatives per a cada un dels tres estadis. Els tres conglomerats tenen puntuacions diferents entre ells en l'estadi S ($2 > 1 > 3$), i també en l'estadi E ($2 > 3 > 1$). En relació amb l'estadi A, els conglomerats 2 i 3 puntuen més que el conglomerat 1 de manera significativa.

A més s'ha realitzat una comparació de mitjanes de diferents variables en funció dels conglomerats i el resultat ha estat el següent:

GÈNERE:

Es manifesten diferències significatives entre homes i dones en tots tres conglomerats. En el Conglomerat 1 (S2+E1+A1) i el Conglomerat 2 (S3+E3+A2) el percentatge d'**homes** és significativament superior que el de **dones** (37% contra 27% i 39% contra 33%, respectivament), en canvi en el Conglomerat 3 (S1+E2+A3) hi ha un percentatge superior de dones (39% contra 23%) que també dona lloc a diferències significatives. Podríem dir que entre els homes predomina un estil més interactiu-egocèntric, i en les dones un reflexiu-interactiu.

Conglomerat	Home	Dona	Total
S2+E1+A1	64 37,7%	23 27,4%	87 34,4%
S3+E3+A2	65 38,5%	28 33,3%	93 36,8%
S1+E2+A3	40 23,7%	33 39,3%	73 28,9%
Total	169 100%	84 100%	253 100%

Taula 3-6. Taula de contingència dels conglomerats segons el gènere

PROPORCIÓ DE TEMPS DESTINAT A CADA FUNCIO:

Se'ns mostra que la proporció de temps dedicat a la docència, a la recerca i a la gestió també ofereix diferències significatives amb els tres perfils.

En el Conglomerat 3 hi ha un percentatge més alt de professors que tenen un nivell mitjà de **dedicació a la docència** (entre 36% i 55% de docència). En canvi, en el

Conglomerat 2 predominen els altres dos grups de professors amb nivells més extrems de docència (fins al 35% i més del 55%). Els professors situats en el Conglomerat 1 són els que en fan menys.

Pel que fa a la recerca, en el Conglomerat 1 apareixen els professors que destinen més de 50% del seu temps a la **recerca**, i en el Conglomerat 3 els que fan dediquen més del 30% del seu temps a la **gestió**.

No apareixen diferències significatives respecte de les variables edat, anys d'experiència docent, titulació, categoria professional, universitat, crèdits de docència, formació inicial, formació permanent, assignatura o cicle.

Respecte de les PREGUNTES OBERTES:

- El professor caracteritzat pel **Conglomerat 1** presenta un estil de professor *transmissiu*. L'exposició clara del contingut és una preocupació constant. Es mostra més escèptic que la resta davant la situació professional actual, i demana que la formació del professorat es basi principalment en el coneixement de la disciplina.
- El professor del **Conglomerat 2** obté puntuacions lleugerament més baixes en els qüestionaris d'avaluació que els altres professors.
- El professor descrit com a *reflexiu* es situa principalment en el **Conglomerat 3** i el professor *interactiu* presenta puntuacions semblants entre el conglomerat 2 i el 3. Els aspectes que contribueixen a desenvolupar-se envers el Conglomerat 3 són el tipus d'interacció amb els estudiants, la formació rebuda en els tallers organitzats pels ICE, la participació en congressos, seminaris, fòrums sobre docència... Aquest professor ocupa càrrecs de gestió.

Per concloure l'estudi estadístic podríem dir que es confirmen, a partir de la darrera anàlisi factorial, totes tres orientacions docents de l'estudi teòric, amb algunes variacions. A més a més, l'exploració realitzada a partir de l'anàlisi dels conglomerats, que contribueix a identificar grups de professors amb característiques semblants segons les puntuacions dels estadis, ha donat lloc a tres tipologies o orientacions docents: El *Conglomerat 1* presenta un professor, majoritàriament de gènere masculí, que principalment fa recerca, amb una estil docent caracteritzat per la transmissió de manera clara del contingut de l'assignatura, que demana una formació centrada en la disciplina i la principal preocupació del qual, a part de sortir-se'n amb la docència, és el futur que li depara a la universitat. El *Conglomerat 2* caracteritza a un professor, també majoritàriament masculí, preocupat tant per la impressió que causa en els estudiants com per la transmissió efectiva del seu coneixement i per com aprenen. El seu estil combina l'exposició amb les dinàmiques participatives.

Finalment, el *Conglomerat 3* representa un estil docent interactiu i reflexiu que principalment fa docència. Es preocupa per la interacció amb els estudiants i per com ajudar-los a fer canviar les concepcions sobre la matèria. A més a més de formar estudiants crítics es preocupa per contribuir a la millora de la institució i al propi desenvolupament personal i professional com a docent i professor d'universitat.

3.2. ANÀLISI DESCRIPTIVA DELS RESULTATS DE LES ENTREVISTES

L'anàlisi de les entrevistes es realitza a partir dels perfils seleccionats a priori a partir de criteris com ara l'edat, gènere, anys d'experiència docent, àrea de coneixement, formació pedagògica, càrrecs de gestió, experiència professional, motivacions i preocupacions del professor. Els quatre grans perfils escollits corresponen a professors amb una docència:

- centrada en si mateix, professor novell
- centrada en el professor i el seu ensenyament, estil expositiu
- centrada en l'estudiant i el seu aprenentatge, estil reflexiu
- una combinació dels dos anteriors, estil interactiu

Les entrevistes ens han de servir per acostar més els perfils resultants del qüestionari a la realitat ideològica, metodològica i organitzativa dels professors universitaris.

A continuació es presenten les conclusions més rellevants que resulten d'haver entrevistat a professors en relació amb les qüestions que apareixen a la Taula 3-7. El buidat de les entrevistes pot trobar-se a l'annex 31:

Preguntes sobre les concepcions	Ensenyament	Aprenentatge		Estil docent
Preguntes sobre la carrera docent	Canvis en la docència	Facilitadors del desenvolup. docent	Limitadors del desenvolup. docent	Situació actual
	Principals preocupacions	Relació amb els estudiants	Relació amb professors	Relació amb la institució
Preguntes sobre formació pedagògica	Oferta formativa de la universitat	Certificació pedagògica		Àmbits de la formació pedagògica

Taula 3-7. Àmbits de l'entrevista

3.2.1. Sobre les concepcions docents

Actualment ningú no discuteix que existeixen diferències en la manera en què els professors experimenten i conceben la docència. La majoria són conseqüència de la situació d'ensenyament experimentada anteriorment. Efectivament, dos professors poden integrar-se en un context d'ensenyament similar, però les seves experiències prèvies, les seves concepcions docents i l'entorn contribuiran que orientin la docència de manera molt diferent. Les respostes a les preguntes de les entrevistes així ho indiquen:

Els professors novells (amb menys de dos anys d'experiència docent) entenen **ensenyar** com “*transmetre coneixements perquè siguin útils per als estudiants*” (O.A.), “*entendre les coses per saber aplicar-les després, relacionar-les, saber raonar... És diferent que ensenyar a l'institut, no s'ha de memoritzar tot*” (A.N.); o bé s'entén com intentar ajudar, resoldre dubtes, motivar els estudiants vers l'aprenentatge. Sobre això diu M.B., professora associada que imparteix classes pràctiques:

“Ensenyar a la universitat és molt diferent que ensenyar a primària o secundària, jo m'ho prenc com si fos una més d'ells: en posar l'interès real;estic allà per ajudar-los, per resoldre dubtes, perquè s'ho passin bé -que per això són les pràctiques taller; perquè s'ho passin bé. També per animar-los en el sentit de: 'mireu això, es molt curiós perquè passa això...’.”

Els professors més centrats en el seu ensenyament defineixen ensenyar a la universitat com transmetre coneixement “*amb motivació personal i amb facilitat per a que l'estudiant pugui participar en el contingut de la matèria del programa*” (J.M.F.). Per a altres no solament es tracta de transmetre continguts, sinó també “*intentar transmetre una manera de fer, d'entendre les coses, d'actuar, i adquirir conceptes i aptituds*” (C.P.).

En general l'objectiu és la formació de l'estudiant: “*ajudar els estudiants a aprendre, bàsicament*” (J.B.), “*ensenyar a aprendre*” (E.P.), “*ensenyar a pensar, transmetre un estil, un tarannà*” (M.J.E). Hi ha qui hi afegeix “*l'ensenyament va molt lligat a l'aprenentatge. Ensenyar, per part del professor, i aprendre, per part de l'alumne... Ensenyar a aprendre ha de ser l'objectiu, cal fer que l'alumne aprengui, és un procés evolutiu*” (J.L.C.).

També és vist com la preparació de l'estudiant per afrontar els reptes del món laboral: “*formació en l'àmbit personal dels alumnes, orientada a desenvolupar-se en el món laboral; formació oberta, generalista*” (M.P.); “*ensenyar als alumnes una professió, l'enginyeria; donar-los els coneixements pràctics perquè els puguin aplicar i desenvolupar-se en una professió*” (P.C.); “*la formació integral de la persona, una formació tècnica, humana... en definitiva global*” (A.R.S); “*convertir-se en un humanista, ser capaç d'entendre què passa a la vida, des del punt de vista de la cultura*” (F.E.).

Hi ha qui opina que la concepció de l'ensenyament pot variar segons l'assignatura. H.T. concep l'ensenyament de manera diferent segons l'assignatura sigui teòrica o es tracti de pràctics: “*Jo crec que hi ha diferents assignatures en un pla d'estudis que compleixen diferents funcions en la formació dels alumnes... depèn de quina assignatura em toqui, jo penso que és una cosa o una altra Per a una assignatura teòrica suposa “...tenir una perspectiva des d'un altre punt de vista”, en el cas de les assignatures de pràcticum, l'objectiu és aconseguir “...un canvi personal... Suposa un canvi de mentalitat respecte de la seva pròpia futura pràctica (dels estudiants).”* (H.T.).

L'**aprenentatge** és vist per part dels professors més centrats en el seu ensenyament, com “*l'assimilació de coneixements*” (J.M.F.), “*aprendre els fonaments científics dels coneixements, però sobretot l'aplicació pràctica. Adquirir coneixements teòrics i pràctics*” (P.C.). Tanmateix s'espera “*que tinguin les idees dels conceptes generals, és una universitat tècnica, la pràctica en l'ús de les màquines i que aprenguin tècniques que permetin construir coses*” (O.A.).

Aquells professors que el conceben des del punt de vista de la transformació del coneixement apunten que aprendre és *“enfrontar-se a noves situacions, nous coneixements i aprendre-les”* (J.B.); *“desenvolupar aptituds per buscar recursos, relacionar conceptes, aconseguir una mentalitat oberta en situacions diferents per aplicar coneixements bàsics o saber on trobar-los”* (M.P.); *“adquirir tot el que t'arriba de l'exterior de diferents maneres; crear noves idees i nous coneixements”* (C.P.); *“seria assolir aquest canvi de concepció i adquirir hàbits reflexius respecte de la pròpia pràctica”* (H.T).

El vessant mèdic de l'aprenentatge hi afegeix: *“des del punt de vista racional és un acte fisiopatològic perquè va acompanyat d'un cert grau d'ansietat, hi ha una necessitat de saber quelcom. Hi ha un cert component d'afició, Hi ha coses a la carrera que interessin, d'altres no; després aquestes últimes arriben a ser importants”* (A.R.S.). Aprendre també suposa esforç personal (M.J.E.).

Els que tenen una orientació més tècnica defineixen l'aprenentatge com *“desenvolupar-se davant d'un problema i saber-lo resoldre”* (E.P.) i els humanistes com *“adquirir cultura, aconseguir que l'alumne sigui capaç de situar-se, transitar amb habilitat i que tingui els coneixements i instruments per moure's en aquest món, amb naturalitat”* (F.E.).

Una professora novell parla de com s'aprèn a les classes pràctiques a diferència de les teòriques:

“L'experiència meva era que venia un professor, tu estaves allà i prenies els típics apunts que no et tornaves a mirar fins al final, a l'examen. A les classes pràctiques s'aprèn molt al moment. Hi ha coses que surten, altres no, veus què passa.... Jo crec que aprenen bastant a la classe. De l'altra manera, quan llegeixes, repasses els apunts, és en aquell moment que estàs aprenent... llavors no sé si aprendre és adquirir coneixements” (M.B.).

El factor relació amb els coneixements previs és present en alguna definició: *“per aprendre quelcom, s'ha de relacionar amb coses que ja saps. És continu: sobre una base senzilla vas introduint conceptes més complexos i vas relacionant-t'ho tot. Moltes assignatures estan interrelacionades”* (A.N.). En aquest sentit, l'aprenentatge és un procés evolutiu i la universitat hauria de reconèixer-ho, *“suposa un desenvolupament continu de noves habilitats, de potenciar capacitats. En un primer cicle s'haurien d'ensenyar coneixements de base i en un segon cicle potenciar noves habilitats, capacitats, aptituds”* (J.L.C.).

Respecte de **l'estil docent**, la majoria dels professors entrevistats el caracteritzen com una combinació de classes teòriques i pràctiques: *“estil àgil, expositiu amb activitats pràctiques participatives”* (M.J.E.), *“faig des de classes magistrals, teòriques fins a classes pràctiques”* (P.C); *“classes variades, segons l'assignatura: algunes de teòriques, altres de molt pràctiques. Cada classe és diferent. Són en general classes molt interactives”* (A.N.); *“intento que aprenguin una pràctica i la teoria que l'acompanya. Faig classes teòriques magistrals i pràctiques per resoldre dubtes”* (O.A.). *“Sóc polivalent; al costat d'una sessió molt dinàmica de participació amb debat actiu per part dels alumnes, una altra de teòrica, de magistral”* (J.M.F.).

Hi ha qui puntualitza *“sempre he fet classes expositives, però en els darrers anys he intentat imposar-hi un contingut més pràctic, més activitats, més dinamisme, per raó de la pròpia maduració”* (J.B.) *“Les*

classes magistrals són l'element central. També apporto llibres com a imatges per atendre les preguntes que sorgeixen. Els alumnes també plantegen qüestions i aporten coses, però poques vegades” (F.E.).

La claredat en l'explicació és una característica comuna a alguns professors. Hi ha qui afirma: “*m'agrada preparar i estructurar molt les classes, intento que l'alumne tingui clar en tot moment el que se li està explicant i el perquè” (C.P.); altres precisen. “intento estructurar continguts, que quedin clars els conceptes del marc teòric i conceptual, són classes organitzades i molt estructurades, planificades, poso molts exemples pràctics, experiències pròpies i casos per discutir... Procuo fomentar la participació, les habilitats de comunicació, la capacitat d'anàlisi...” (J.L.C.)*

Fent èmfasi en la relació amb els estudiants, un professor apunta: “*m'agrada ser proper a l'estudiant, trobar-m'hi còmode. Sóc seriós, a vegades la confiança que intento donar no la perceben. Jo barrejo classes magistrals, mètode estàndard i la participació a classe. També valoro i corregeixo problemes, treballs grupals...” (M.P.). La disciplina i exigència d'una conducta correcta també és un element present: “Sóc bastant disciplinària. Procuo ser fins i tot molt autoritària, en aspectes com el comportament, el silenci a classe, el respecte a que tothom calli quan algú parla d'allò..., i a vegades sóc molt borde, fins i tot una mica agressiva, amb algun alumne i sobretot a principi de curs, després ja no em cal” (H.T.).*

La necessitat d'intentar arribar a tots els estudiants planteja com procedir, quin tipus de dinàmica i interacció cal establir amb els estudiants:

“Van molt cansats de classes teòriques. Els va molt bé dir coses, i els senten que criden....(i a mi m'és igual que ho facin). Després al final en fem un resum. Normalment, si han tingut un temps, per discutir, per cridar... et permet que al final escoltin les teves conclusions; jo procuro tornar els resultats amb comentaris. De totes maneres tampoc no tens tants estudiants ni és tan individualitzat com per agafar-los sols o en petit grup i dir: “mireu a mi m'agrada això,..” i fer quatre comentaris. Els errors més grans que tothom ha fet els pots escriure a la pissarra en general... però no acaba de ser això. De vegades costa molt que siguin reflexius i no tenen massa espai per poder-ho desenvolupar; ni si són pràctiques.” (M.B.).

Les experiències d'ensenyament plantejades des d'una perspectiva reflexiva i crítica, com l'aprenentatge basat en problemes, demanen una especial sistematicitat i planificació. Sobre això diu un professor associat mèdic: “*el més important és assentar les bases amb seminaris, casos clínics... Als alumnes de tercer, que tenen moltes ganes de menjar-se el món, tenen una ansietat tremenda per voler veure casos clínics, malalts i fer diagnòstics... Se'ls ha de fer raonar des d'un punt de vista molt general i la tendència és anar sempre fins al final. Per exemple; tu els dius “una senyora a la qual li fa mal el cap...” i ells et diuen “meningitis”. Jo els dic que això no m'interessa, m'interessa saber si el mal de cap es perquè li fa mal el cabell, o li fa mal la pell... no vull saber la causa i ells volen anar fins al final de tot. Durant els primers anys se'ls ha de frenar.*

Jo els dic que la carrera és com un puzzle, que no importa si comences per un extrem o per l'altre, es poden barrejar les peces però han d'acabar encaixant. Habitualment, amb els de tercer, ja que faig classes magistrals i classes pràctiques. També faig tutories, faig de guia, de conseller, de pare... on cada tutor té cinc alumnes, que els que va educant i acompanyant en continguts ensenyats de forma pràctica.

Hi ha altres dues experiències importants amb els alumnes de cinquè: (una és l'aprenentatge basat en problemes) s'inventen casos simulats, casos clínics, jo no els explico res i ells fan el cas, el treballem i busquen tots els components. Per exemple, un cas d'insuficiència cardíaca. Els alumnes cometien alguns

errors i després anem raonant-los. Són classes molt pràctiques, jo no vull arribar al diagnòstic. En una altra experiència docent amb pocs alumnes, nosaltres preparem els casos i després fem la discussió plegats.

En tots els sistemes educatius hi ha unes regles, normes, però el que m'agrada és que tu ho pots adaptar a la teva manera, seguint els objectius marcats, donant qualitat. L'important són els objectius no la forma, però si a més a més d'aconseguir aquests objectius, la forma l'adaptes al teu medi, la varies, segueix sent igual de positiu" (A.R.S).

3.2.2. Sobre la carrera docent

Els professors entrevistats contesten de manera diversa a la pregunta sobre **què ha canviat** de la seva docència i quines han estat les **causes** del canvi segons els anys d'experiència acumulats. Els principals aspectes a destacar són la seguretat en el domini i en la transmissió del contingut, la motivació, el dinamisme de les classes i la relació amb els estudiants.

Els més joves, o bé no la poden contestar o bé apelen a l'ajuda de professors amb més experiència: *"El primer any amb una altra companya que feia la mateixa assignatura i tenia molta experiència em va anar orientant i informant. Això em va ajudar molt i vam anar muntant la pràctica. El que passa és que sempre t'estavelles i ho vas repetint i modificant una mica cada vegada. Amb aquesta companya que feia la part teòrica i jo la pràctica no ens hem trobat més per anar fent l'assignatura plegades i conjuntament. On ens hem posat d'acord ha estat en l'examen, amb les preguntes."* (M.B.).

Els que porten menys de deu anys d'experiència comenten que ha augmentat la seguretat amb el contingut, la dinàmica de les classes i la relació amb els estudiants: *"Als primers temps, hi ha certa inseguretat perquè no ho tens del tot clar, ni coneixes a fons la matèria. Ara busco connectar amb els estudiants, les seves necessitats d'aprenentatge i participació. La planificació i l'organització no han canviat tant. Ara hi ha més relació, motivació, interès."* (J.L.C.).

Quan un professor comença a ensenyar per primera vegada, la seva principal preocupació és com sortir-se'n del dia a dia: *"La meva preocupació fonamental era dir: què toca per demà? i intentar, no ho sé, en poc temps llegir tota la informació possible, intentar digerir-ho, endreçar-ho i al dia següent anar-hi... Quan jo vaig començar, m'en recordo que era el primer any que es feia el pla d'estudis, per tant, ens estàvem inventant el programa, és a dir, no només ens van tirar als lleons, sinó que a més, inventar el programa, saps?"* (H.T.).

La ubicació del professor a la classe és un indicador del tipus d'actitud i relació amb els estudiants. A mesura que els professors se senten més confiats hi ha més interacció a l'aula. *"Ha canviat la manera d'estar situat, abans llegia els apunts, ara em passejo per les classes. Abans les primeres classes eren magistrals, ara les classes son més treballades, més actualitzades, intentant que el contingut pugui ser assimilat, entès i comprès."* (J.M.F.).

Per a alguns professors el que ha canviat es l'aprofundiment en el contingut: *"tinc més consciència de la globalitat, de la importància del mètode, que a penes ha canviat; en canvi sí que ho han fet els continguts. Et vas autoformant i aprofundint"* (E.P.); *"canvia en relació amb el domini del contingut, de la seguretat personal, de l'experiència: ara explico menys coses i intento que les aprenguin millor."* (A.M.).

Altres han fet les classes més participatives, motivadores i disteses: *“de classes magistrals avorridíssimes i rigoroses a classes dinàmiques, àgils i espontànies”*. (M.J.E.). *“Porto cinc anys de docent, al principi feia classes magistrals, i a poc a poc he anat incorporant coses noves. Ara tinc més material preparat. La relació és més propera i el clima es més distès”* (M.P.).

Els professors més experimentats mantenen que ha canviat l'organització de l'assignatura. *“S'ha fet el trànsit d'una assignatura organitzada amb classes expositives i exàmens, a classes interactives amb més propostes de noves activitats”* (J.B.); *“fruit de l'experiència he procurat que l'ensenyament tingui un caire més pràctic i professional. Cap examen no és memorístic sinó que tots són exercicis pràctics, no és com els primers anys”* (F.E.).

Un dels professors entrevistat i dels més veterans afirma haver canviat d'un estil més dinàmic a un de menys i afirma de manera rotunda: *“Sí, ha canviat radicalment. Vaig començar amb classes interactives, classes conjuntes amb altres professors d'altres departaments, de manera interdisciplinària, i va canviar per les dificultats objectives per seguir-ho i pel convenciment propi perquè resultava que el tipus de coneixements que havia de transmetre no arribaven a produir-se. Així amb classes magistrals és més fàcil i útil i es poden transmetre els coneixements més importants”* (F.E.).

El grup de professors amb formació pedagògica que segueixen perfeccionant-se, bé mitjançant grups de discussió sobre docència (com el Grup d'Aprenentatge Cooperatiu de la UPC); bé assistint als cursos de formació de l'ICE i publicant sobre docència diuen haver après a *“posar-se al costat dels alumnes en aquells conceptes en què es van repetint els errors i comporten dificultats. T'ho qüestiono i vas incorporant diferents maneres de fer”* (C.P.). El professor A.R.S. manté: *“he tingut una afició docent des del principi, però la carrera docent universitària pura mai no m'ha agradat del tot, mai no ha estat el meu objectiu. Els primers anys vaig fer classes pràctiques, després de més teòriques de molts temes dels quals no era especialista. En especialitzar-me en reumatologia em vaig dedicar exclusivament a la meua assignatura... feia classes magistrals, conferències, vídeos. Al cap de 12 o 15 anys aproximadament varen sorgir els cursos de l'ICE que he anat seguit. Abans i durant molts anys vam estar improvisant, després em vaig formar com a docent i això ha fet canviar la meua manera de fer”*.

Altres causes del canvi han estat els companys i professors que han servit de models: *“models de professors que t'influeixen i et motiven”* (E.P.), *“a la maduresa, a les 'tables', a la disciplina”* (M.J.E.), *“a l'experiència, al fet de conèixer més a fons la matèria, a la relació amb companys amb qui compartim experiències, a l'aplicació de diferents estratègies”* (J.L.C.). També l'experiència, la maduració, la vocació i interès personal: *“pel pas del temps, per la reflexió i per persones que m'han transmès els resultats de la seva pràctica i la seva manera de fer”* (J.M.F.); *“el temps que portes et va ampliant els punts de vista”* (J.B.) o a l'experiència professional (P.C.).

Per a alguns la formació pedagògica ha tingut alguna repercussió en la seva pràctica i comprensió de la docència, per a altres no, i apunten que els canvis s'han degut *“al procés de maduració en el temps, a la relació amb companys professors. La formació rebuda no m'ha ajudat massa”* (M.P.); *“a l'experiència, a la maduració personal, assistint a cursos que interessin, formant-se, a algun professor que t'ha agradat molt i t'ha marcat”* (C.P.); *“a la formació rebuda, als tallers de l'ICE. És positiu intercanviar experiències”* (A.N.); *“Els canvis són deguts a l'experiència, a la formació, als contactes amb altres professionals”* (A.R.S.).

En relació amb el que acabem d'esmentar, s'apunten com a elements **facilitadors del desenvolupament docent**: el contacte amb professors més experimentats: “*el que pot ajudar a millorar una mica la docència és trobar-se amb altres companys i amb aquell que té experiència fer una posada en comú. Preguntar dubtes... coses tan senzilles com: “com ho faig?”. Un arriba a classe i es pregunta: “per on començo?, com ho estructuro?...”* (M.B.) “*En el meu cas, he tingut el referent del meu director de tesi, degà de la facultat i catedràtic de l'àrea, el que ha escrit m'ha influït i també el referent dels companys. El docent ha de ser competent quant a coneixements i capacitats per transmetre'ls. S'han de buscar aptituds i comportaments que puguin satisfer el meu aprenentatge i les necessitats educatives*” (J.L.C.).

A més dels professors sèniors, els companys docents i, en especial, quan es comparteix la mateixa assignatura, són de gran ajuda per poder discutir de les pràctiques docents.

“*Els companys fan molt, jo crec que moltíssim, i els companys grans també perquè moltes vegades són referències -per mi ho han sigut. El que passa és que els companys grans plantegen un problema i tu pots aprendre molt d'ells, però es molt difícil que ells aprenguin molt de tu. En un moment que jo els deia “escolta perquè no discutim això?” no discuteixen amb tu, et volen explicar i convèncer del que creuen i ja està. Això passa, ho he viscut molt. I llavors els companys de la teva edat, una mica més del teu estatus, jo crec que ha ajudat moltíssim discutir amb ells i sobretot de la seva experiència de classe: “Què ha passat quan has fet això?, quines reaccions hi ha hagut”, jo crec que per la vida docent es vital i a més et sents molt recolzat i això és molt bo*” (H.T.).

E.P. manifesta que a més de la coordinació amb altres docents, el fet d'estar integrat en un equip és un altre element facilitador del desenvolupament. Altres enquestats es pronuncien en aquest sentit: “*al recolzament entre companys*” (O.A.); “*a la relació i coordinació amb companys d'una mateixa assignatura, i també entre assignatures d'una mateixa branca, a la continuïtat en els continguts. Quan les assignatures estan ben coordinades, els materials establerts, és més fàcil*” (M.P.); “*als cursos de formació, als anys d'experiència, a la coordinació amb companys*” (A.N.).

L'experiència comporta anar aprenent i perfeccionant l'estil. Sobre això diu F.E.: “*el coneixement de diferents tècniques de transmissió i acabar distingint què és fonamental del que és accessori de la teva explicació*”. També manifesten que tot depèn de l'ensenyament que es fa “*...si teòric, física, exactes... tant si publica en revistes científiques, com si fa un ensenyament més professional com l'enginyeria, s'ha de saber transmetre la professió.*” (P.C.)

L'experiència és un element facilitador, però s'ha d'acompanyar d'una reflexió constant sobre la pràctica per poder anar millorant. “*A nivell personal, l'experiència, el fet d'haver passat per grups de pràctiques, has de prendre consciència, saber com ho has de fer, és això que diem abans, d'alguna manera ser més autodidacta, ... jo crec que això és el més important, no?; quan prens consciència que allà hi ha un problema, i després quan vas sortint-te'n, no es només experiència, també pots parlar, saber com pensen els altres, i això és el que intento desenvolupar en els alumnes. Sóc una mica més reflexiva, és a dir, al final has d'aconseguir això, és a dir, quan trobes una cosa la proves, després has de pensar si ha anat bé; i si no ha anat bé, què pots millorar; i si ha anat bé, si amb totes les condicions diferents hagués sortit igual. Jo crec que aquesta actitud és important*” (H.T.).

La motivació intrínseca, l'interès personal per millorar i la vocació docent són altres condicionaments essencials del desenvolupament: “*bàsicament a la vocació docent, la resta te l'organitzes com sigui*” (M.J.E.); “*a la paciència, vocació, a la satisfacció per la docència*” (J.M.F.); “*a la motivació intrínseca, l'afició docent innata, la maduració personal, les experiències compartides amb altres professionals*” (A.R.S.).

Altres professors puntualitzen que l'entrada d'un fill a la universitat contribueix a comprendre la docència des d'una altra perspectiva. J.B. comenta: *“he après molt dels meus fills en la seva època d'estudiants, he vist l'altra part, i això t'obliga a replantejar-te coses: què és més important, què he d'ensenyar... t'organitzes de manera diferent”*.

Entre els **limitadors** principals del desenvolupament, els professors més novells apunten la manca de comprensió per part dels més experimentats: *“els professionals amb anys d'experiència porten temps treballant, i arribes tu amb les coses més bàsiques, més evidents, més petites... que no les saps i que ells ja ho donen per sabut. El domini del contingut que ensenyes...”* (M.B.).

Per a altres professors és la compaginació de la docència, la recerca i el treball en el cas dels professors associats, *“la manca de recursos tant de la universitat com personals, entesos com les possibilitats laborals de cadascú. El fet d'haver de compaginar-ho tot: treball, docència i recerca”* (J.M.F.). *“Ensenyar és una part petita del meu treball. Jo adoro la meva professió, però no puc viure exclusivament de la docència... La universitat és un desastre des del punt de vista de la institució, l'organització dels departaments, el funcionament, els cobraments, la reforma no funciona, la qualitat de l'ensenyament, hi ha pocs recursos... però amb el pas del temps he comprovat que val la pena mantenir l'entusiasme”* (A.R.S.).

En el mateix sentit s'esmenta el temps de dedicació a la docència: *“Es dediquen moltes hores per preparar les assignatures, però la valoració que fan els alumnes de les classes és molt bona; això i l'esforç personal et fa tirar endavant. També s'hauria de buscar l'equilibri entre la docència i la recerca”* (C.P.). A.N. fa referència a la mateixa dedicació. *“Són moltes hores de docència, de preparar moltes assignatures i això es tradueix en estrès. Jo crec també que es motiva poc als alumnes. I per la preparació d'assignatures noves, hi ha poca ajuda dels companys”*.

Els professors associats també lamenten la *“manca de contacte amb la realitat. Si un professor ensenya una assignatura pedagògica, que se li exigeixi experiència en aquest sentit.”* (P.C.).

La manca de suport institucional per la docència també es fa palès. Hi ha *“poc suport del departament per la docència, però sí per a la recerca. Jo sempre he comptat amb l'ajut de professors, de companys titulars més experts”* (M.P.), i el lideratge instruccional del departament, de la facultat i de la universitat és invisible.

“En un altre nivell, en el departament jo crec que necessites recolzament i moltes vegades no hi és, i això pot d'alguna manera desmotivar, acabes fart, no? ... Segons com pot ser el recolzament del departament pot motivar-te o desmotivar-te.” (H.T.).

Sense suport instructiu del departament, però amb companys amb qui compartir els problemes i amb motivació per millorar, hom va superant les dificultats i perfeccionant la seva docència. Una professora manifesta: *“cal recolzar-te més en els professionals més pròxims en comptes d'un apropament més institucional del departament..., però bé, si en tens ganes te'n vas sortint”*. Els factors limitadors serien *“la manca de motivació, de recolzament per part del departament, el pensar que ets el més llest del món i per tant que realment no pots esperar que et diguin com fer les coses (potser en recerca és veritat...), la manca de professionalitat del docent etc.”* (H.T.).

En la mateixa línia es pronuncien els professors següents respecte de la manca de motivació i interès per la docència: "*fer els mínims, no anar més enllà*" (M.J.E.). Això va lligat a la deficient formació pedagògica; "*el professor d'avui no reflexiona, simplement es posa a donar classes*" (J.B.); "*la insuficient formació del professorat en les activitats docents, a nivell de continguts, la debilitat com a comunicador... També la motivació per la docència, hi ha motivació personal però no hi ha incentius que afavoreixin la docència*" (J.L.C.)

Finalment, la relació amb l'estudiant canvia i a mesura que un es fa gran la rutina i la monotonia poden imbuir de passivitat les classes a la universitat. "*A mesura que et fas gran la relació amb els alumnes és més distant. Comences sent un company, després un pare i més tard un avi. Com a avi hi ha molta més comprensió però també hi ha més distància. Aquesta és una postura interessant. La capacitat d'actuació és absolutament diferent però això frena la possibilitat de connectar. També el cansament i la rutina, però en el meu cas hi ha poca rutina perquè continuo innovant*". (F.E.)

La **situació actual** és viscuda de manera diferent segons la percepció d'estabilitat laboral del professor. Els més joves apunten: "*haver començat fent pràctiques m'ha anat molt bé. Ara tinc moltes ganes de donar una assignatura teòrica. El problema més gran que tinc és que no estic ensenyant el que jo vull*" (M.B.); "*és un moment d'investigar l'entorn, de veure com funciona, de si m'agrada o no*" (O.A.).

Els professors que han adquirit una seguretat o satisfacció laboral manifesten preocupacions respecte del perfeccionament i millora de la docència. "*És un moment d'impàs perquè estem fent una assignatura nova compartida entre departaments. És una experiència nova i molt bona... La definició d'objectius, continguts és complicat... La perspectiva és diferent, requereix molt d'esforç i també molta il·lusió*" (E.P.). "*És un moment de tranquil·litat personal un cop acabada la tesi*" (J.L.C.). "*No és un moment d'estrès, estic satisfet i continuo motivat. Mantinc certa preocupació i escepticisme pel futur de la universitat i dels estudiants*" (J.M.F.).

Aquells que no han tingut sort amb la plaça, en preguntar-los sobre la seva situació actual expressen més rotundament: "*dramàtica (riu), no ha sortit la meva plaça després d'aquests anys, però ara ja m'és igual*" (A.R.S.).

Hi ha qui afegeix: "*em complico molt la vida amb la gestió, la investigació, la recerca personal... però em sento tranquil·la, és un plaer per a mi donar classes, encara que el meu treball no l'agraeix el departament*" (M.J.E.).

Els professors associats amb menys de sis anys d'experiència manifesten: "*la promoció no em preocupa, és l'interès i la qualitat de l'ensenyament el que em preocupa més. Estic bastant decebut dels estudiants de primer, no hi ha responsabilitat ni interès*" (M.P.). Una altra companya caracteritza la situació actual "*per l'estrès que portes quan fas moltes coses, hi ha molt volum de treball. Tinc molta il·lusió per la docència, però els alumnes estan més preocupats per aprovar que per aprendre, els costa trencar aquest ritme i que treballin més a casa*" (A.N.).

Una professora titular comenta sobre l'horari i els estudiants: "*voldria un horari més normalitzat i també un grup més nombrós d'alumnes, tinc pocs alumnes matriculats i molt variats... Em desmotiven una mica aquestes condicions, encara que tinc molta il·lusió*" (C.P.).

Els professors més experimentats diuen: "*sóc més reflexiu, més crític. Em qüestiono més coses, innovo més, gairebé mai no faig un curs de la mateixa manera i els resultats són més positius*" (J.B.). Un professor a les portes de la jubilació apunta "*és un moment de tranquil·litat, això no vol dir que no es treballi. D'estrès no n'hi ha, excepte en el poc interès i la indisciplina en algun sectors d'alumnes*" (F.E.). "*Al cap de 33 anys, hi ha certa tranquil·litat, una mica d'escepticisme, vas agafant consciència que la universitat està força malament i que la nova llei no solucionarà els problemes... es fa el que es pot*" (P.C.)

Les **preocupacions docents** són variades i tenen relació directa amb la situació laboral i docent que estan vivint els professors. Els professors novells manifesten "*aquest any estic aquí, l'any vinent no ho sé. La meva principal preocupació és no saber el futur que m'espera*" (M.B.); "*tenir preparades les classes per a la setmana vinent*" (O.A.); "*la promoció sempre hi és, perquè jo vull viure tranquil·la i estabilitzada, jo vull ser funcionària, home, no dedicar-me tan als congressos i publicacions, però, vaja..*" (H.T.). La mateixa professora afegeix "*com a docent m'interessa, estic una mica preocupada per l'avaluació, ... jo crec que una mica he fet aquest canvi d'aquesta assignatura o el replantejament del pràcticum i efectivament els alumnes treuen més bones notes, per exemple l'any passat vaig aprovar un cent per cent, no en primera convocatòria, però sí entre la primera i la segona. Vol dir que realment la gent treballa i que s'implica i els exàmens estan bé, no és que regali el cinc, eh? Però mai acabes de saber si la resposta aquesta de l'alumnat és perquè veu que t'has matat a preparar una assignatura perquè sigui atractiva o si realment perquè els mètodes que estàs fent servir son eficaços per si mateixos, no?"*

A part de l'avaluació dels estudiants, la preparació d'una assignatura nova també comporta preocupacions. Un professor explica: "*estructurar l'assignatura nova: no tinc clars els objectius, no tinc decidit el contingut...*" (E.P.).

La majoria de professors estan preocupats per l'interès i la motivació dels estudiants, la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge dels estudiants, en definitiva, la seva formació integral, i així ho destaquen els entrevistats: "*que aprenguin coses, hi ha grups que funcionen molt bé, d'altres que no, practicant el mateix tipus de docència*" (C.P.); "*preparar-los bé en l'àmbit universitari, que tinguin una bona base integral. En cursos de doctorat i masters, formar-los en profunditat, en aptituds... en els cursos de formació continuada que vegin la realitat de la professió, que aprenguin a fer una medicina bona, ràpida i barata*". (A:R:S); "*que assimilin les coses importants, relacionar-les els costa molt*" (A.N.), "*que s'interessin, que treballin i que aprenguin*" (F.E.).

L'aprenentatge no ha de ser només de conceptes, hi ha professors associats per als quals la màxima preocupació és "*que els alumnes aprenguin la professió, els coneixements teòrics i pràctics... L'altra preocupació és compaginar treball amb docència... és difícil*" (P.C.).

Per a un altre grup de professors la preocupació és establir una relació cordial, motivadora, comprensiva amb els estudiants: "*entendre els alumnes de l'ESO, el seu comportament. Jo crec que estan massa consentits... Intento entendre'ls i fer interessant el que els vull transmetre*" (M.J.E.); "*aconseguir una relació cordial amb els estudiants, que es motivin i que aprenguin. Que la classe sigui amena, que demanin orientació... vénen poc a les tutories, només van als exàmens*"(J.L.C.); "*que el que transmeto pugui arribar, que el programa sigui resolt satisfactòriament*" (J.M.F.).

Dedicar-se a l'alumne suposa un volum de treball i moltes hores de feina "*Els objectius que proposes d'aprenentatge, el canvi en la metodologia han d'estar ajustats al que proposem, a les*

hores de treball propi de l'estudiant..., (J.B.) treballar des de la perspectiva de la Declaració de Bolonya implica més dedicació a la preparació de les classes.

La **relació amb els estudiants** és, per norma general, bona o molt bona. Els professors especifiquen *"intento que sigui el més cordial possible, que el tracte sigui humà i individual, però han de complir uns deures i tenen unes responsabilitats. En general no hi ha conflictes* (E.P.). La relació és propera, sense conflictes, ni enfrontaments, *"tranquil·la, bona, sense barreres, no és distant ni accessible, fàcil"*. (J.M.F.).

Els professors amb menys experiència comparen els grups: *"la de l'any passat molt bona, hi ha hagut grups de tot tipus. Aquest any bé: sí que et van analitzant ells a tu, i jo també a ells, però et sents més segura... Crec que bastant bona"* (M.B.); *"intento ser amigable, però et tracten de senyor"* (O.A.); *"bona segons la meva percepció, m'agradaria saber la seva visió, què en pensen ells... estic en un procés de creixement, d'evolució, encara"* (J.L.C.).

Els professors que tenen pocs estudiants mantenen *que "es força estreta, hi ha bastant confiança"* (A.N.), els professors sèniors la qualifiquen com a *"amistosa, cordial i una mica paternal, faig de conseller, de guia..."* (A.R.S.); o de *"distant a les classes, i en el despatx (indispensable per aprovar l'assignatura), la relació és diferenciada entre els que vénen sovint i els que vénen poc"* (F.E.).

Pel que fa a la **relació entre professors**, en general és respectuosa i cordial, la majoria apunta que amb alguns és més propera que amb d'altres. *"És un departament gran i per les característiques de la titulació, hi ha molts associats. Amb els professors de l'àrea hi ha bones relacions. En algun cas puntual hi ha algun conflicte"* (J.L.C.). *"En el departament et mous en cercles reduïts, amb els que tens contacte més directe. Amb els que contactes més treballa amb temes d'investigació, col·labores en les assignatures que fas..."* (J.B.).

Els més joves es relacionen amb els qui mantenen afinitat acadèmica, contractual, situacional... *"amb els més joves que estan com jo, és molt bona. Amb els titulars també va força bé; la relació és bona però no és acadèmica; potser perquè jo estic com a provisional, mai no acabes de trobar el lloc exacte, d'alguna manera no acabes de ser escoltat"* (M.B.). *"Tinc més relació amb els companys que tractem els mateixos temes i fem intercanvi d'idees, 'intentem fer pinya'"* (O.A.).

Un professor veterà apunta que en general la relació amb els companys és bona malgrat *"poden haver-hi petites diferències, dificultats, degudes a la diferència generacional"* (P.C.).

Hi ha qui puntualitza *"bona afinitat en general: amb alguns la relació és més propera, però una cosa és la feina i l'altra les relacions personals"* (E.P.), o qui manifesta *"en l'àmbit departamental, cal una implicació més directa"* (M.J.E.).

També es lamenta la situació d'algun col·lectiu *"el professor associat està molt desconnectat"* (J.M.F.), o en el cas d'aquells departaments que tenen seccions a diferents centres, els professors confessen que no tenen cap relació amb els professors del campus, *"només amb els que imparteixen el mateix que jo hi ha bona col·laboració. En general amb tots els d'aquí* (de

la secció) *hi ha bona relació, fem reunions, cafès...* (A.N.). *“Amb els companys del campus hi ha poca relació i amb la resta, companys d'altres unitats docents, menys. Estem bastant allunyats de la resta del campus, de l'ambient universitari, t'aïlles i et poses molt dins l'hospital, això complica les relacions encara que intento mantenir-les”* (A.R.S.).

A part de col·laborar en la coordinació d'assignatures o en els equips de recerca, hi ha altres activitats que demanen implicació del departament. Un exemple és el que explica F.E.: *“treballem plegats en la digitalització de l'assignatura i perquè algunes assignatures siguin no presencials. També fem una revista electrònica del departament. A més fem sopars, tertúlies, etc.”*

També és habitual, com en altres feines, traslladar la relació a dinars, sopars o altres activitats lúdiques fora de la universitat.

La majoria dels professors entrevistats, a excepció dels professors novells, realitzen una o altra tasca de gestió (com a secretària acadèmica de l'Institut de Tècniques Energètiques, cap d'estudis del taller de topografia...) o ocupen algun **càrrec de gestió**, com a responsable de tercer cicle, coordinadora de titulació, director de l'ICE de la UPC, director de departament, entre els principals. Hi ha qui afegeix *“No, i no perquè cregui que no, jo crec que els ajudants no hem de ser-hi, ja ens tocarà”* (H.T.).

Les motivacions que els han portat a acceptar aquest tipus de càrrec també són variades: bé perquè s'ha de fer i en algun moment “toca”: *“no a tothom li agrada la gestió, però en algun moment s'ha de fer”* (E.P.), *“faig de secretari de la secció, ajudant al director en temes de gestió”* (P.C.); bé per motivació i interès personal: *“des de l'any 93 sóc coordinadora de titulació. He tingut il·lusió i m'han motivat molt des dels meus inicis; també he tingut entrebancs. Avui es motiva poc els professors novells, i a d'altres se'ls hauria de parar els peus, tenen ‘massa fums’”* (M.J.E.).

També hi ha qui vol aportar novetats o millorar la manera de fer les coses: *“m'ho van proposar per aportar coses noves”* (A.N.). *“Sóc Director de l'ICE, proposat pel Rector. Hem intentat iniciar una nova etapa, hem intentat fer formació i promoció del professorat novell, accions formatives, promoure seminaris, tallers, una formació alternativa a la classe expositiva... (J.B.); o “el motiu era reorganitzar-lo i solucionar la situació caòtica que hi havia”* (F.E.).

La col·laboració en la gestió també és observada des del punt de vista següent: *“sovint els associats només es vinculen a la gestió quan es volen ‘treballar’ la seva plaça o fer mèrits i si algun associat, com ha estat el meu cas, s'ha ofert a col·laborar en la gestió d'allò que coneix (biblioteca o hemeroteca) s'ha preferit a un titular. Penso també que és bo que siguin els titulars qui gestionin atès que disposen de tot el temps...”* (J.M.F.).

A la pregunta sobre la **relació de la docència amb les altres funcions del professor universitari**, podem trobar opinions diverses, però totes porten a indicar que la docència està menyspreada en relació a la recerca. *“L'estabilització i la promoció estan condicionades per la investigació. La política de la universitat té poca consideració per la docència, no es reconeixen o valoren aspectes que puguin repercutir en la promoció”* (J.B.).

Un dels professors joves ho té bastant clar: “*la gestió fa perdre temps, però tenir enllaços afavoreix. I el docent que no investiga, no avança*” (O.A.).

La majoria de professors està d'acord amb l'afirmació següent: “*la docència és la ventafocs i està poc valorada. La recerca és fonamental, és l'excel·lència. La gestió també està molt valorada perquè ha crescut molt. Hi ha un intent de fiscalitzar la docència però sense valorar-la. Aquest és un problema molt greu perquè ensenyar és la base de tot*” (F.E.).

Tots els professors entrevistats lamenten la situació. Com a docents, consideren injust que no es reconegui la feina que es fa en relació amb la innovació i dedicació docent, si s'és un bon docent, s'ha de reconèixer. “*La docència està menyspreada, és un tema de reconeixement per part de la universitat. La docència està poc reconeguda, pots ser un bon docent i no tenir capacitat en la recerca, o ser un bon investigador i no sortir-te'n sent docent. Són coses diferents que sovint es complementen, però no pots ser boníssim en tot*” (C.P.). “*Un metge pot ser molt bo en la seva professió i no ser un bon docent. Seria compatible (docència-recerca) si hi hagués una distribució diferent*” (A.R.S.).

També és cert que depèn de cada professor i que en moments concrets de la carrera docent, la recerca pesa més que la docència: “*crec que la docència es veu eclipsada sobretot per la funció investigadora. Això es fa més evident en el professorat que està realitzant la Tesi, en especial si hi ha uns terminis a complir. A més a més, la promoció i reconeixement del professorat es basa generalment en la recerca. Per tot això, es fa difícil trobar un equilibri entre les activitats de docència i de recerca*” (J.L.C.). Un professor associat apunta: “*depèn del professor. Uns podran compaginar altres triaran, com sempre succeeix depèn de les persones, en principi però hi ha rebaixes de docència per gestió precisament per assegurar la 'qualitat' de la docència*” (J.M.F.).

En general, els professors entrevistats senten més predilecció per la docència que per les altres tasques universitàries: “*des del nucli del departament no es dóna excessiva importància a la docència, a la recerca sí. En el meu cas, faig recerca per a la meua tesi, però desitjo acabar-la per començar el tema de la docència*” (M.P.).

També és menys habitual sentir comentaris com aquests altres: “*en aquesta secció no hi ha doctors, la majoria són titulars d'escola i estan més preocupats per la docència que per la investigació... Cadascú fa el que pot per compte seu...*” (A.N.). En general es dóna més importància a la recerca, i poc a la docència. “*Això és un error*”, manifesta P.C. “*El més important és ensenyar, ens paguen per això. Moltes vegades el que s'investiga i publica no té res a veure amb el que s'ensenyava. Hi ha pocs centres de recerca, se n'han de crear més. La recerca no es veu reflectida en la docència, excepte en postgraus, màsters, doctorats...*”.

3.2.3. Sobre la formació del professor universitari

L'oferta de caire psicopedagògic presentada pels ICE és coneguda per la majoria dels entrevistats. Hi ha qui ha realitzat algun tipus de formació: “*vaig fer un curs per a professors novells fa 4 anys i em va anar bé*” (J.L.C.); “*ho conec i m'entusiasma cada any quan ho veig*” (M.J.E.); “*jo que he anat fent els cursos, a mi m'agraden, eh?. Trobo que són interessants, que s'aprèn, que a més després pots aplicar coses, i amb la gent que els fa, jo he tingut sort*”(H.T.).

I hi ha qui la coneix, però no n'ha realitzat mai cap: “*Sé que existeix. Estic en una fase en què sento que m'he de dedicar més a continguts que al mètode. Necessito dedicar més temps a la recerca. No tinc temps per a més cursos*”. (E.P.); “*conec els cursos de l'ICE i m'apuntaré a algun curs de perfeccionament*” (O.A.). “*els conec, els cursos de l'ICE... però no m'he apuntat mai. Cal conèixer la base pràctica i saber-la transmetre. El que m'interessa en aquests moments és que aprenguin maneres de fer, que sàpiguen buscar i trobar coses, que treballin els estudiants per compte seu*” (P.C.).

Algun professor manifesta que té problemes de dates, un altre opina que “*els continguts són prometedors, però no estan massa preparats, són fluixos, estan fets fa 2-3 anys. A més, la seva aplicació no és una cosa trivial: implica un canvi profund de tota la assignatura i és una feina lenta i de tot un grup de persones*”. (M.P.). Una professora de la UAB opina que “*al febrer està molt bé, és un mes que tens molta feina, però d'horari és més lliure; al juny podria estar bé repartir-ho segons com, no? No ho sé, potser una formació més regular*” (H.T.).

Demandar als professors algun tipus de **certificació pedagògica** acreditada per una entitat oficial és acollit com una bona idea per alguns dels entrevistats. Sobre això es diu: “*Sí, obligatòriament. I això s'hauria de demanar a les oposicions*” (M.J.E.); “*la certificació de base és l'última tendència, cal un major reconeixement a l'estabilització i a la promoció*” (J.B.); “*hauria de ser gairebé obligatòria, s'hauria d'incentivar molt més*” (C.P.), “*naturalment, com succeeix a secundària amb el CAP i la formació permanent*” (J.M.F.).

Algú ha manifestat no haver-s'ho plantejat a fons, altres opinen que “*no és mala idea, sempre que no acabi sent un pur tràmit. Si aquest és el cas, no s'aprèn, no serveix, perds temps, no agrada. Acreditació homologada sí, però que garanteixi qualitat*” (M.P.); “*sí, que la gent sàpiga ensenyar, però tinc certes reticències i pors perquè no sabem cap a on pot conduir*” (F.E.).

“*El problema és el següent: als novells els pots demanar una formació que sigui acreditada, als altres no els pots demanar la formació, per tant han d'acreditar experiència, val? El problema el veig en l'acreditació d'experiència, veig que és difícil no burocratitzar-la. D'altra banda els novells tenen un altre problema afegit, que és el de la pressió quan entren... No hi estic del tot d'acord, però no tinc molt clar el com, més aviat diria que no*” (H.T.).

També hi ha qui pensa que per damunt del coneixement pedagògic, el més important és l'experiència professional, “*en el meu cas, per assignatures tecnològiques, qui doni el curs ha de tenir experiència en aquest camp*” (P.C.).

La **formació del professor universitari** hauria de centrar-se, segons els professors entrevistats, en el contingut i la seva transmissió, en la reflexió sobre la pràctica, en les noves tecnologies i en la recerca.

Els professors apunten en les seves respostes a la necessitat de formació principalment pedagògica:

- “*en maneres d'ensenyar teoricopràctiques, en l'avaluació contínua*” (P.C.);

- *“jo crec que s’hauria de centrar en com deixar de costat les classes magistrals, centrar-se més en més activitats de reflexió, fomentar les assignatures no presencials, ja que molts alumnes treballen i no poden assistir a totes les classes” (A.N.);*
- *“en una formació pedagògica, conèixer el que estàs donant, en continguts bàsics i interessants i en una formació global i humana. Ja es fa però cal reordenar-ho tot una mica més” (A.R.S.);*
- *“en el coneixement de les tècniques i mètodes per assegurar una labor correcta en l’aprenentatge de l’alumnat” (J.M.F.);*
- *“en tècniques de comunicació, organització de l’assignatura, desenvolupar el pla docent d’una assignatura, veure com incloure una assignatura dins d’un pla d’estudis, en tècniques docents, en recursos per avaluar alumnes...” (M.P.);*
- *“en organització d’assignatures, metodologia, avaluació... Jo crec que s’hauria de tocar els diferents àmbits, les coses les aprens per l’experiència, però hi ha d’haver una bona formació” (C.P.).*

La formació pedagògica general és interessant, però més ho és que el professor aprengui a resoldre els seus propis problemes docents o adquirir recursos per solucionar-los: *“... i al final vas a parar sempre a algunes coses que són més pedagògiques, més d’aprenentatge general, però jo no les he anat a buscar ja d’entrada, jo no he anat a buscar com aprèn l’alumne, jo no he anat a buscar el constructivisme per aplicar... Crec que la didàctica també és important, però com et deia al principi, jo crec que segons l’assignatura que fas és més probable que et surtin uns problemes o uns altres. Però crec que és inherentment diferent ensenyar, jo què sé, matemàtiques, o àlgebra o informàtica, que ensenyar bioètica o tecnologia i societat a biòlegs. L’essència del contingut també té a veure amb com la pots ensenyar” (H.T.).*

També és important la formació en recerca: *“la formació en l’àmbit de la investigació és bàsica, la relació entre recerca i docència, també... En coneixements, continguts de la matèria... Les habilitats comunicatives s’haurien de potenciar. També en formació, que se centri a reflexionar sobre la pròpia pràctica” (J.L.C.).*

Des d’una vessant cultural, també *“s’hauria de centrar en l’humanisme, en la formació de grups, tot i que també calen uns elements tècnics, metodològics i multidisciplinaris” (F.E.).*

Els més joves no ho tenen gaire clar: *“no ho sé com es podria plantejar... Alguna cosa obligatòria com ara un CAP” (M.B.). “Com que no he tingut cap formació, qualsevol cosa pràctica està bé. Es podria veure la formació que fa l’empresa. Quan un va a treballar a una empresa, el primer que es fa és formar-lo” (O.A.).*

En definitiva, i com s’apunta: *“tot i que a poc a poc es percep un canvi en aquest sentit, cal incitar que s’iniciï el procés d’ensenyar i aprendre, falta la percepció de la necessitat de formació” (J.B.).*

L’ensenyament el conceben els entrevistats bàsicament com la transmissió dels coneixements dels professors, com una ajuda a desenvolupar-se en el món laboral, i com una oferta d’una formació integral, tècnica i humana. L’aprenentatge és entès com l’assimilació de coneixements, com el

desenvolupament d'habilitats (la resolució de problemes, les aptituds per buscar recursos...), i com la creació de noves idees i nous coneixements.

L'estil docent dels entrevistats també és variat i té en comú que la majoria de professors combina les classes teòriques amb les classes pràctiques intentant que sigui interactiu i àgil. Els professors manifesten que l'estil ha canviat en el decurs de la seva carrera a la universitat, excepte els professors més novells i un que manté que han canviat els continguts però no el mètode. L'ensenyament, en general, es torna més dinàmic i vinculat amb la realitat professional. El canvi i la millora docent s'ha degut a la formació adquirida a través dels cursos de l'ICE –qui n'ha fet-, a la maduresa, a la relació amb altres docents i altres professionals i a la reflexió.

Apunten com a principals facilitadors del desenvolupament docent l'intercanvi d'experiències i la posada en comú de pràctiques amb altres docents, a la motivació i interès personals, a l'elaboració de materials, als cursos de formació i als anys d'experiència que et permeten distingir el que és fonamental del que és accessori en les explicacions. Els principals limitadors són la manca de contacte amb la realitat, el poc suport del departament, la manca de reflexió docent del professorat, la rutina, la manca d'incentius i la manca de possibilitats de fer carrera docent.

La situació actual és vista amb diferents ulls segons la percepció d'estabilitat laboral dels professors. Els més joves estan a l'expectativa respecte de què passarà amb el seu futur en un moment de canvi legislatiu, els professors estables i alguns associats manifesten més preocupacions respecte del perfeccionament i millora de la docència. Els professors veterans es troben innovant i canviant més, qüestionant-se la seva docència, altres caracteritzen la seva situació com un moment de serenitat i tranquil·litat. Tots ells estan d'acord que la recerca està més reconeguda que la docència, però també que segons la persona i el moment, el pes de la balança pot decantar-se diferentment.

La relació amb els altres companys és per norma general bona o molt bona, sense conflictes. Aquesta és en general respectuosa i cordial, amb alguns hi ha més afinitat professional i ideològica que amb altres.

Finalment, la formació del professorat és coneguda i valorada diferentment segons el professor. No tots han participat en algun tipus de formació inicial o continuada. Pel que fa a la certificació pedagògica, la majoria del professorat opina que és una bona idea sempre que no acabi sent un tràmit. La formació del professorat universitari, segons els 14 professors i professores entrevistats ha de centrar-se principalment en el contingut i la seva transmissió, en la reflexió sobre la pràctica, en noves tecnologies i en la recerca.

3.3. ANÀLISI DELS DOCUMENTS

L'anàlisi dels principals documents (auditories institucionals, informes governamentals nacionals i internacionals sobre docència i desenvolupament docent, estatuts universitaris, estudis d'avaluació de la docència...) s'ha fet des del punt de vista dels àmbits d'estudi següents:

1. **El docent:**

- Característiques del professor
- Preocupacions del professor
- Capacitat d'empatia

2. **La docència:**

- Contingut / Matèria
- Procés d'ensenyament-aprenentatge: planificació, repertori d'estratègies i recursos instructius i avaluació
- Concepcions de la docència: concepcions de l'ensenyament i concepcions de l'aprenentatge
- Dinàmica docent o estil docent
- Discurs docent
- Interferències de la recerca i gestió en la docència

3. **Les relacions dels docents amb:**

- Els estudiants
- Els companys
- La institució. Motivacions per participar en els òrgans de gestió

4. **La carrera docent:**

- Aspectes de la docència que han canviat amb el pas dels anys. Causes dels canvis
- Factors que contribueixen al desenvolupament docent
- Factors que limiten el desenvolupament docent

5. **La formació:**

- La formació del professorat universitari
- Models de formació del professorat
- L'acreditació docent
- Àmbits de la formació universitària

A partir d'una anàlisi exhaustiva dels documents (annex 32) es pot constatar que alguns aspectes del nostre estudi no es tracten en profunditat. Per aquesta raó, s'agrupen els temes al voltant de tres grans eixos: la docència, la carrera docent i la formació del professorat.

3.3.1. Sobre la docència

Troblem en els documents analitzats algunes al·lusions respecte de les concepcions docents, les quals fan referència al concepte d'ensenyar i aprendre i a l'objectiu de la docència a la universitat, a la dinàmica necessària per portar a terme una docència centrada en l'aprenentatge dels estudiants i a la interacció entre estudiants i professors.

CONCEPCIONS DOCENTS:

En primer lloc, la Universitat Politècnica de Catalunya concep la **docència** “*com un procés de **transmissió de coneixements** i com a mecanisme promotor **d'actituds crítiques** davant la naturalesa i la realitat social*” (article 72 dels Estatuts de la UPC). Tanmateix afegeix que el coneixement no ha de limitar-se al saber científic, sinó que la formació de l'estudiant ha de tenir present el tipus de cultura integradora que “*superi la tradicional escissió entre el saber científic i tècnic del saber humanístic. Això ho ha de dur a terme, fonamentalment, incloent en tots els plans d'estudis matèries que afavoreixin la formació dels estudiants amb el complement necessari de **temes humanístics**, potenciant la recerca d'aquests temes i divulgant aquesta cultura investigadora en l'entorn social propi de la Universitat Politècnica de Catalunya per mitjà de les activitats d'extensió universitària*” (article 98).

A diferència de l'anterior, l'Informe Universidad 2000 defineix ensenyar com “*una acció referida sobretot a la **facilitació de l'aprenentatge***” (p. 188) i afegeix que el professor no la desenvoluparà de manera individual sinó amb altres companys:

“La tasca d'ensenyar, com a acció referida sobretot a la facilitació de l'aprenentatge, serà cada cop més una tasca de grup, d'equip; en la qual els professors de divers nivell de qualificació i experiència col·laboraran entre si -juntament a joves en procés de formació en la seva carrera acadèmica- per aconseguir l'aprenentatge per part de l'estudiant. Sota aquesta perspectiva, és molt probable que hagi de trencar-se el tradicional repartiment de rols, segons el qual, el professor veterà impartirà les classes magistrals, mentre que el jove en formació s'ocupa de les tasques d'ensenyament pràctic i de seminaris o de tutories. Les denominacions d'activitats d'ensenyament que ens arriben d'altres sistemes -sobretot del món anglosaxó- com ara "facilitadors", "assistents" o "coordinadors" no haurien de significar noves categories acadèmiques, sinó que les figures del personal acadèmic actual, funcionari o contractat, juntament al personal en formació o col·laborador, haurien de repartir-se les diverses activitats del procés d'ensenyament-aprenentatge.” (p. 188).

HERDSA corrobora que “*el cor de tota bona docència és l'aprenentatge de l'estudiant, i els estudiants només s'en beneficiaran si activament es busquen camins per ajudar-los a esdevenir millors aprenents*” (www.csd.uwa.edu.au/HERDSA/conceptions.htm).

El document de l'associació d'educació superior d'Australàsia manté que una gran part de l'aprenentatge està influït per la manera que els estudiants perceben l'assignatura i per les seves expectatives com a aprenents. Els requisits formals de l'assignatura, el contingut, els mètodes docents, la política i les pràctiques d'avaluació i la provisió de recursos d'aprenentatge són aspectes del disseny de la docència que tindran impacte

sobre l'aprenentatge dels estudiants. “*Els estudiants aprenen més efectivament quan aquests aspectes s'adiuen a ells de forma raonable, i quan perceben que el contingut del curs té relació amb els seus propis interessos i valors i els seus objectius a llarg termini*”.

DINÀMICA DOCENT

Aprendre no és purament una activitat intel·lectual, també inclou un desenvolupament personal i ètic. Perquè aquest es doni, cal que hi hagi un clima de respecte mutu, seguretat i comunicacions obertes on les creences personals i ètiques puguin ser examinades sense angoixa. Els estudiants necessiten poder discutir allò que els preocupa o que no entenen amb els seus professors i amb altres estudiants.

També constata el que s'ha anat dient al llarg del primer capítol d'aquest treball, que la forma d'aprendre dels estudiants està estretament lligada al tipus d'avaluació que se li fa. Les estratègies d'avaluació efectives motiven als estudiants per involucrar-se profundament amb el contingut de la matèria. Aquestes estratègies necessiten oferir un *feedback* constructiu als estudiants tan ràpid com sigui possible i que vagi acompanyat de mesures incentivadores valuoses i rellevants.

Si l'aprenentatge dels estudiants esdevé el punt de referència a partir del qual s'han de basar totes les activitats acadèmiques, l'estructura dels estudis i la seva planificació educativa també haurà de canviar substancialment. La Declaració de Bolonya i el sistema de crèdits europeus apunten en la direcció de centrar la docència en els aprenentatges dels estudiants, insistint en la conveniència de proposar uns itineraris curriculars precisos, particularment en la primera etapa d'educació superior. Una de les conseqüències seria definir la càrrega d'estudis en forma de mòduls més amplis respecte de les matèries de durada anual o pluriennal.

1. El document Universidad 2000, a l'apartat 29, diu que **l'estructura dels estudis** ha de permetre als estudiants:

“[...] elaborar el seu propi itinerari curricular, el pas d'unes fases a altres dels mateixos o certs trams a altres dins d'una mateixa fase, tot això en el marc d'un nombre precís i reduït de condicions. El desenvolupament d'aquestes possibilitats exigeix la conversió dels estudis a l'esquema de crèdits, com procediment que mesura els ensenyaments rebuts i que en facilita la mobilitat. El sistema de crèdits hauria d'estar basat en el mètode que ha generalitzat la Unió Europea denominat "European Credit Transfer System" (ECTS) que mesura les càrregues d'aprenentatge més que les hores de classe. La quantitat de treball que requereix cada curs es mesura en termes de classes, treballs pràctics, seminaris i exàmens o altres mètodes d'avaluació. D'aquesta forma es pretén facilitar el reconeixement acadèmic entre institucions a través de la consideració que els crèdits són d'aplicació general i basats en el principi que, per a tota institució d'educació superior, un any acadèmic equival a una quantitat fixa de 60 crèdits.” (p. 171).

I també:

“[...] valorar degudament la capacitació professional que s'hagi pogut adquirir mitjançant l'exercici de tasques o activitats en la vida professional, atribuint-hi la corresponent equivalència en crèdits.” (p. 173).

2. Pel que fa a la **planificació d'un programa educatiu**, els ensenyants hauran de formular-se continuament una sèrie d'interrogants sobre a qui es va a ensenyar, qui va a aprendre, com s'ha d'ensenyar i aprendre i com controlar l'aprenentatge. I no només els professors sinó que també és absolutament obligat plantejar-les de manera institucional a l'hora de fer una planificació de l'ensenyança; planificació que ha d'iniciar-se amb l'establiment dels objectius educatius.

L'Informe Universidad 2000 estableix que un objectiu educatiu no és allò que el professor és capaç d'ensenyar, sinó allò que l'estudiant ha d'aprendre en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge: “*el que cal que els estudiants hagin d'aprendre o siguin capaços de fer quan acaben el procés d'ensenyament-aprenentatge, i que no eren capaços de fer abans*” (p. 184).

També apunta que l'organització del procés d'ensenyament ha de preveure la distribució dels estudiants i dels recursos humans i materials amb els quals és factible comptar, de manera que pugui establir-se quina utilitat han de tenir les sessions de discussió dirigida o els seminaris, així com les activitats de caire tutorial. En aquest sentit, les noves tecnologies també han de posar més èmfasi en l'aprenentatge que en l'ensenyament.

“Cal que en el futur es doni un impuls a l'ús de les noves tecnologies per a l'ensenyament i l'autoaprenentatge, sobretot quan s'està posant cada cop més èmfasi a l'aprenentatge que a l'ensenyament, quan el professor serà més un facilitador de l'aprenentatge, i quan l'estudiant haurà de disposar de més temps en el recinte universitari per fer tasques d'autoformació.” (p. 186).

Pel que fa a la metodologia, l'Informe Universidad 2000 manifesta que el treball del professor a classe resulta particularment valuós per oferir als estudiants una exposició clara i rigorosa d'un tema. Convida que el professor presenti material de suport que no estigui encara disponible en llibres de text, orienti els estudiants en les seves pròpies lectures, suggereixi punts de vista alternatius i, en general, estimuli la reflexió i el debat i propiciï l'interès dels estudiants per les qüestions tractades.

L'efectiva integració dels avenços tècnics, sobretot de caràcter informàtic, als processos d'aprenentatge ha de ser el complement a la paraula del professor. Amb aquestes noves oportunitats tecnològiques, els mètodes de l'ensenyament superior han de ser revisats en profunditat, oferint a l'estudiant “*tècniques de reflexió, tècniques de solució de problemes i mitjans de consecució d'informació integrats en un nou concepte de formació. La transmissió unilateral i repetitiva de la informació i de coneixements adquirits pel professor ha de ser substituïda per la **creació d'un nou ambient d'aprenentatge** que doni empena als estudiants vers el camí de la seva autoformació, posant a la seva disposició els instruments adients*” (p.193).

“Per fer-ho, se suggereix la generalització de cursos interactius, preparats per un equip d'experts al voltant d'un professor prestigiós, assistit per altres professors amb amplis coneixements en la seva mateixa disciplina o en el mateix exercici professional, de reconegudes competències pedagògiques, que tindrien a càrrec seu els exercicis, els

treballs pràctics, les pràctiques de laboratori, els seminaris, el suport en la redacció de les memòries i les avaluacions. Aquests procediments permetrien augmentar el rendiment de l'ensenyament superior i, probablement, disminuir en el futur l'elevat cost de consecució d'un ensenyament de qualitat." (p. 194).

L'informe Dearing, en una consulta pública sobre les noves tecnologies, conclou que qualsevol que sigui l'element d'aprenentatge independent o a distància que s'ofereixi, la majoria dels estudiants consideren que alguna docència cara a cara i el diàleg que poden oferir és molt important per a una experiència educativa satisfactòria. "*Les tecnologies de la informació tenen límits pel que fa a una experiència valuosa per als estudiants*" (44).

En relació amb l'avaluació, l'informe Universidad 2000 suggereix que l'avaluació dels estudiants prescindeixi, progressivament, del mètode dels exàmens repetitius de diferents matèries el qual concedeix una excessiva importància a la memòria o a l'apilonament temporal dels coneixements i que no ofereix cap garantia ni cap indicació de la capacitat dels estudiants per afrontar una futura activitat professional. "*Contràriament, els exàmens haurien de consistir en proves en què els estudiants, amb el seu propi material, fossin capaços de reflectir-hi la seva comprensió de la matèria i sobre la seva forma de reflexionar i abordar les qüestions a les quals se'ls sotmeten*" (p. 194).

Per tot això, aquest reclama que les universitats concedeixin major importància a **l'assessorament dels estudiants** quan se'ls permeti la possibilitat de configurar els seus propis itineraris docents. "*La universitat necessita dedicar més recursos a la seva funció d'assessorament i els estudiants han de tenir un accés més fàcil al consell i a l'orientació durant tot el període dels seus estudis*" (p. 191).

"En aquest context, una part del professorat haurà d'assignar-se a tasques d'assessorament dels estudiants, en necessària cooperació amb tècnics i professionals especialitzats en aquestes qüestions. Les institucions d'ensenyament superior hauran d'establir aquesta classe de serveis com una part central de les seves prestacions." (p. 191).

RELACIÓ ENTRE PROFESSORS I ESTUDIANTS

El **contacte entre professors i estudiants**, segons l'Informe Dearing ha disminuït i, "*en el desenvolupament d'un sistema d'educació superior de masses, és probable que encara disminueixi més*". (p. 24). Un sistema de masses ha de parar més atenció a l'aprenentatge i a la naturalesa canviant del cos d'estudiants. El principal repte per al sector és, en aquest sistema de masses, fer participar activament els estudiants -amb una mitjana d'edat creixent- en el seu entorn d'aprenentatge.

"Moltes de les estratègies de docència innovadora atribueixen un alt nivell de responsabilitat als estudiants sobre el seu propi aprenentatge. En altres paraules, l'aprenentatge efectiu en sistemes massificats d'educació superior és un problema de relació entre docents i estudiants." (p. 24).

En una de les consultes que l'Informe Dearing va realitzar, hi havia diverses veus que demanaven que aquestes responsabilitats fossin formalitzades en contractes didàctics entre la institució i cada estudiant.

L'informe Dearing manifesta que els estudiants són els principals clients de l'educació superior i haurien de ser el centre de tot debat i canvi. "*L'experiència de l'estudiant és a vegades menyspreada en el marc de l'educació superior, però és vital per a l'efectivitat del sistema*" (p. 4).

"Els estudiants no són només unitats de planificació i finançament; són els principals clients de l'educació superior i haurien, per tant, de ser el centre del debat sobre el futur de l'educació superior." (p. 41).

Això té un doble sentit: a) L'educació superior és un procés en el qual els estudiants estan íntimament involucrats: no són simples rebedors passius d'un producte predissenyat, i b) malgrat l'interès de molts grups a capitalitzar el procés, els estudiants han de romandre com els clients principals perquè l'aprenentatge i el desenvolupament que s'està portant a terme arribin a tenir èxit.

"Els estudiants han de ser entesos com un dels principals conductors del canvi del sistema d'educació superior. Per tant, la planificació, el finançament i el canvi institucional han de ser tots plenament sensibles al desenvolupament dels desitjos del cos d'estudiants." (p. 41).

Aquest fet és més evident amb els estudiants madurs els quals busquen que l'educació superior els ofereixi formes de desenvolupament personal i autosatisfacció abans que oportunitats laborals. De fet, a mesura que els estudiants prenen més part en el finançament dels seus estudis, esdevenen més crítics sobre les experiències a què els exposa el currículum perquè pensen en els diners que han invertit en els seus estudis.

Segons el West Report, les universitats haurien de ser més responsables de les opcions i preferències dels estudiants i l'única forma efectiva d'assolir això és construint una relació directa econòmica entre els proveïdors d'educació superior i els estudiants. "*El finançament centrat en els estudiants és la millor manera de crear una relació veritablement responsable entre els estudiants i les institucions*" (p.12).

La participació dels estudiants en el seu procés d'aprenentatge i de desenvolupament personal i professional, també pot entendre's des del punt de vista de la seva participació en la recerca i la gestió. Els Estatuts de la UPC, en l'article 122, fan saber:

"La Universitat ha de fomentar la participació dels estudiants en les tasques de recerca i de suport a la docència de les seves unitats estructurals, d'acord amb els mecanismes previstos a l'article 83, o amb aquells altres que es puguin establir."

i

"El Consell Social, amb l'informe previ de la Junta de Govern, determina les condicions per a la participació temporal dels estudiants en treballs d'administració i serveis de la

Universitat i en treballs corresponents als contractes i convenis a què fa referència l'article 92."

3.3.2. Sobre la carrera docent

Amb la denominació de carrera acadèmica, l'Informe Universidad 2000 indica "*l'itinerari individual de progressiva capacitat i adquisició de competències –combinació de coneixements, habilitats i aptituds- que s'estén des del nivell bàsic que segueix a la titulació universitària, fins la màxima qualificació científica acadèmica*" (p. 336).

L'informe justifica que a l'actualitat, en el sistema universitari espanyol, manca una carrera acadèmica convenientment dissenyada com a tal. Les raons que permeten explicar aquesta situació al·ludeixen a alguns factors històrics que van des del model funcional de professorat –que disminueix notablement la carrera acadèmica fins al moment en què s'obté la condició de funcionari- fins al corporativisme acadèmic, alimentat per una cultura summament individualista. "*Altres causes de tal mancança s'han de buscar probablement en l'absència d'un marc legal que estableixi de forma concreta i precisa les obligacions dels professors*" (p. 336).

"Un model de carrera acadèmica ha d'establir quines són les figures inicials de formació i quines són les exigències bàsiques o mínimes per a la promoció, bé sigui a través de contractes o bé accedint a places de funcionari. La seva existència ha de permetre evitar situacions com les descrites per les plantilles de personal acadèmic de 1983 o de 1999, caracteritzades per un percentatge excessiu de figures contractuals precàries, que pressionen el sistema per aconseguir una estabilització del seu treball. La carrera acadèmica ha de redreçar l'expectativa natural de promoció professional; però també ha d'establir de forma clara que la formació en les tasques acadèmiques (d'ensenyament i de recerca) no garanteix necessàriament la plaça de funcionari." (p. 336).

A la pràctica, el disseny d'una carrera acadèmica, segons el document, ha d'estar relacionat amb la planificació dels recursos humans de les universitats, concretament amb la previsió de fluxos d'entrades i sortides del sistema. "*En algun país es preveu fins i tot el nombre de persones que es formaran per a l'activitat universitària i que no arriben a culminar-la, orientant-se vers altres activitats professionals*" (p. 337).

L'Informe Pascual lamenta la manca d'una política de personal adequada que incentivi els professors, el personal d'administració i serveis, i els estudiants. "*Als professors no se'ls ofereix una carrera universitària que promogui la qualitat docent i de recerca, a causa de l'estructura rígida i funcional del seu estatut*" (p. 7).

ASPECTES DE LA DOCÈNCIA QUE HAN CANVIAT

La carrera docent del professor ha anat canviant amb el pas dels anys i el futur preveu, segons la Declaració de Bolonya, una millor estructura curricular, millors mètodes d'ensenyament i aprenentatge, més coneixement de l'organització, continguts i pràctiques

educatives d'altres països, respecte a les diferències culturals socials i lingüístiques d'aquests i obertura a la cooperació i competitivitat intereuropea i internacional. "Aquests constitueixen els trets distintius de l'Espai de Formació Superior que es pretén construir en els pròxims anys" (p.3).

El PADI de la UAB ens diagnostica un "cert esgotament del model tradicional de centre: les noves figures que organitzen la docència (instituts, centres especials de recerca, centres d'estudis), l'Escola de Doctorat i de Formació Continuada (el primer "centre" de la universitat pel nombre d'estudiants), el campus virtual i les possibilitats de l'ensenyament bimodal, entre altres coses, fan possible l'existència de centres docents sense ubicació física o la generalització en el futur de centres amb un espai físic molt discontinu" (p.32).

Com hem anat comprovant al llarg de l'estudi, hi ha una sèrie de factors que condicionen el desenvolupament del professor universitari com a docent. Els documents analitzats afegeixen, a més a més, les consideracions següents:

HERDSA apunta que alguns aspectes de la docència i l'aprenentatge estan influïts pel context institucional, polític i social on s'esdevenen. Per tant, una bona docència implica reconèixer aquestes influències i respondre a escala departamental, institucional i comunitària per millorar la qualitat de la docència i l'aprenentatge.

A més a més, la bona docència implica reflexió i HERDSA diu:

"Per millorar la qualitat de la docència i l'aprenentatge el personal docent s'hauria d'estendre activament el seu coneixement i les seves habilitats no només en la seva disciplina o professió sinó també en la docència. Això hauria d'incloure una discussió sobre temes de docència i l'aprenentatge amb els companys, lectures sobre estratègies docents, participar en activitats de desenvolupament de la docència, reflectir-ho a la seva pràctica docent i involucrant-se en recerques relacionades amb el tema. Per al personal més jove això també podria incloure donar suport als docents amb més anys d'experiència i també valorar les seves idees."

- L'Informe Universidad 2000 aposta per la coordinació i programació conjunta entre professors en noves estratègies didàctiques i aconsella la creació de serveis de suport als diversos centres universitaris, dependents de les seves direccions, compostos per professors i tècnics experts en l'ús de noves tecnologies per l'aprenentatge, que tindrien com a missió:

"[...] la tasca de millora dels procediments d'ensenyament-aprenentatge, així com el disseny i la proposta de planificació d'innovadores activitats de formació, la planificació coordinada d'avaluacions, i també de formació continuada del professorat; tot això amb la finalitat d'estimular la innovació i avançar en la progressiva incorporació de noves modalitats de disseny de continguts docents, promovent la seva integració en agrupar aspectes que en el mètode d'ensenyament tradicional s'analitzen per separat. En tot cas, hauria de posar-se especial atenció que les tasques de programació i coordinació que aquí es reclamen no compliquin innecessàriament la tasca docent." (p. 187).

Com a limitadors del desenvolupament el PADI de la UAB diagnostica una "insuficient cultura compartida entre el PAS i el professorat, la qual dificulta el treball conjunt, fomenta percepcions

d'antagonisme, d'incomprensió o de servei deficient i dificulta la introducció de treball i direcció per objectius" (p. 25).

També comenta l'espai, les oportunitats i les responsabilitats insuficients per al professorat i el personal no docent jove amb ganes de participar i de treballar col·lectivament. Això,

- "agreuja el desconeixement i la falta d'informació
- empitjora encara més la situació precària d'algunes persones
- està fent que s'oblidi que la dedicació universitària, institucional, és una de les obligacions del professorat
- agreuja els problemes ja importants de jubilació massiva de bona part del professorat al voltant del 2010-2015
- dificulta la renovació del teixit docent i investigador de la universitat." (p.20).

En segon lloc, l'equip auditor considera que, a la UAB, en molts casos, hi ha barreres lingüístiques: en algunes facultats els estudiants no es mostren mínimament preparats per parlar i entendre una llengua estrangera, cosa que pot arribar a ser un problema molt greu si es vol la mobilitat dins la Unió Europea. Aquest problema també es pot detectar entre alguns professors que es rebel·len contra el fet d'haver d'escriure els documents de les seves investigacions en anglès i d'altres que es queixen de la manca de recursos econòmics per encarregar-ne les traduccions.

Finalment, el PADI també recull una oferta insuficient de serveis que es percebin com a ajuts al professorat. *"Un cas important és el relatiu a la possibilitat que, amb nous recursos humans i materials, la OITT s'ocupés de preparar alguns dels formularis de sol·licitud de projectes, o part de la gestió derivada, amb algun tipus de compensació o no" (p. 25).*

RELACIÓ ENTRE LA DOCÈNCIA, LA RECERCA I LA GESTIÓ

La carrera docent sempre s'ha vist condicionada d'una manera o altra per la **carrera investigadora**.

L'Informe Dearing, en el paràgraf 6.10, presenta a grans trets la situació general de la docència universitària i atribueix part dels problemes actuals de la universitat a la **manca d'estima** de la docència. No obstant això, manifesta que la cultura de l'educació superior està canviant en dos sentits: *"s'està donant a la funció docent un estatus més significatiu en relació amb la recerca, i s'està donant a conèixer que **l'aprenentatge dels estudiants és la clau principal de la docència efectiva**" (p. 49).*

La recerca, fins enguany, ha estat més reconeguda que la docència, i com hem vist a les entrevistes i a les preguntes obertes del qüestionari, pocs ho discuteixen. L'Informe Dearing explica que perquè la docència esdevingui més professional cal entendre-la com una activitat.

A Austràlia la situació no és diferent. El marc actual de finançament ofereix incentius per dedicar més temps a la recerca sense donar suport ni promoure un compromís d'excel·lència vers la docència. La pressió del West Report al govern perquè es compromet amb la millora docent queda resumida en la recomanació 24:

“El govern pot encomanar al Committee for University Teaching and Staff Development (CUTSD) la tasca de promoure i potenciar la cultura docent a les institucions d'educació superior com a balanç de la cultura estandarditzada de la recerca, amb l'ajuda de finançament públic. Més concretament el CUTSD vol:

- instigar la recerca sobre les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge en educació superior que promoguin el desenvolupament de graduats que tinguin un respecte per l'escolarització i l'aprenentatge i apreciïn el creixement i el desenvolupament intel·lectual,
- animar les institucions perquè adoptin un codi de qualitat didàctica universitària, i desenvolupar principis per la promoció dels acadèmics sobre la base d'aquesta didàctica universitària,
- animar les institucions a seleccionar el nou personal docent sota provatura fins haver obtingut una qualificació en docència universitària”.

L'Informe Pascual també fa propostes de com s'hauria d'incentivar la carrera acadèmica i permetre la necessària flexibilitat entre les tasques docents i de recerca. Proposa establir un sistema de categories per al professorat de manera que un bon investigador pugui aconseguir, durant un període de temps determinat i revisable, una menor dedicació a les tasques docents.

A fi d'estimular la carrera docent, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya aposta per un model d'avaluació del professorat universitari que versï sobre els tres aspectes diferents que comprèn la seva activitat: investigació, docència i gestió.

La proposta de model d'avaluació que presenta –malgrat que està centrat en la docència– *“considera oportú assumir tres aspectes diferents de la qualitat docent: la qualitat de la funció estrictament docent; la qualitat de la relació entre investigació i docència; i la qualitat de la gestió associada a la funció docent”* (p. 5-6).

El document conté suggeriments que, en cas que es duguin a terme, implicarien canvis substancials en relació amb la funció docent habitual. D'una banda, el tipus d'avaluació que es proposa ja representa en si mateix una innovació radical. Però, a més –i el que és més important– a mitjà termini això portaria a un **nou model de professorat universitari**, les activitats usals del qual representarien una evolució notable en relació amb la pràctica habitual, sempre tenint en compte les excepcions ja existents.

“Per exemple, l'avaluació podria actuar com un element motivador perquè el professorat evolucionés –si calgués– en aquestes direccions a curt termini:

- a) de simple agent transmissor de coneixements a potenciador de l'habilitat per a l'adquisició autònoma de coneixements, a través de l'orientació i de les tutories,

- b) de l'actuació docent més o menys individual a l'actuació coordinada i en equip; tant per part de professors com d'estudiants,
- c) d'un ensenyament desproporcionadament especialitzat, per al nivell corresponent, a un altre de més general que inclogui –si s'escau- elements multidisciplinaris, i
- d) de l'ús escàs de les tecnologies tradicionals com a elements didàctics a la introducció i ús de les noves tecnologies.” (p. 9).

Finalment, apunta que el reconeixement d'una feina positiva pel que fa a l'activitat docent no s'hauria de limitar al professorat a títol personal, sinó que s'haurien de prendre mesures per estendre'l –després de la corresponent avaluació- a unitats docents més complexes: grups, departaments, titulacions, etc.

L'associació HERDSA també considera que l'avaluació de la docència i de les matèries del curs amb el propòsit de desenvolupament implica recollir informació des de diverses fonts i amb una gran varietat de mètodes i usant aquesta informació per introduir canvis. *“La informació recollida hauria d'incloure quelcom més que mesures dels resultats. La qualitat dels aprenentatges dels estudiants està relacionada a la forma en què els estudiants aprenen, la informació dels estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge també és un important component de l'avaluació”*.

L'Informe Pascual mostra com les societats capdavanteres han estat aquelles que han disposat d'un bon sistema de formació i de recerca, i aquesta correlació encara es veurà incrementada en el segle que ara encetem. *“El sistema universitari i de recerca és un dels actius més importants d'un país, atès que contribueix fonamentalment a la creació del capital humà, imprescindible per al bon funcionament de les empreses, per al creixement econòmic del país, i per a la conservació, desenvolupament i transmissió del seu patrimoni cultural.”* (p. 5).

“Cal garantir, no només els procediments i les normes d'utilització dels recursos sense duplicacions innecessàries, sinó també que els resultats obtinguts siguin els desitjats quant a formació d'alumnes competents (funció docent) i quant a resultats de recerca pura i aplicada i de desenvolupament (funció investigadora). Calen resultats que es corresponguin amb les estratègies socials i empresarials de la nova societat del coneixement i facin de les universitats un motor important de la nostra societat i els seus valors.” (p. 6).

L'Informe Universidad 2000 opina que la investigació universitària (singularment la recerca bàsica) hauria d'aspirar al major grau d'excel·lència i qualitat. Per això, haurien d'oferir-se iniciatives destinades a elaborar, amb la col·laboració de sectors externs, programes de cooperació i coordinació amb els sistemes universitaris espanyol i europeu. El seu pla proposa el suport i l'ajut a les universitats amb les finalitats següents:

- “Afavorir programes de mobilitat de professors, investigadors i tècnics entre universitats, centres públics de recerca i empreses; aquesta mobilitat hauria de ser transnacional;
- seleccionar el professorat i, en particular, el personal investigador i contractar personal per a projectes d'investigació; potenciar la carrera investigadora, [...] que permeti la incorporació de joves investigadors i de becaris post-doc a la universitat,

- millorar la preparació del personal tècnic de suport a la investigació, incrementar-ne el nombre i definir el marc jurídic corresponent;
- promoure la incorporació de doctors en el sector productiu i altres activitats professionals mitjançant programes en l'execució dels quals s'incorporin representants dels grups socials i econòmics interessats;
- flexibilitzar el sistema d'obligacions docents dels professors universitaris, modulant segons la qualitat i les oportunitats de la recerca desenvolupada en cada cas." (p. 238).

L'informe recull les dificultats d'elaboració de les plantilles de personal universitari derivades, en part, de les especials condicions de la universitat del futur. "*De vegades difícil fer compatible la investigació amb l'ensenyament especialment en els primers cicles*" (p. 325).

"S'ha d'afirmar la indivisibilitat de les tasques de docència i recerca en l'acció del personal acadèmic. Però precisament per això i per evitar l'abús de la mencionada indivisibilitat, han de prendre's mesures que aconseguixin que les universitats puguin comptar amb la persona més adient -que no és necessàriament la millor en tasques de recerca- per afrontar una necessitat, en molts casos, exclusivament docent." (p.325).

En lògica coherència amb l'anàlisi que s'està fent, pel qual es pretén que la universitat deixi d'estar subjecta a un conjunt d'instruments excessivament rígids per resoldre els seus propis problemes amb eficàcia, es reitera el suggeriment de comptar amb el personal acadèmic adient al tipus de formació que la institució fa i a la investigació que desenvolupa: d'aquesta manera haurà de comptar amb un tipus de professor dedicat plenament a la docència i amb un tipus d'investigador dedicat preferentment a la investigació. Aquest avenç podria generar d'immediat un rebuig, perquè vindria a trencar el principi de no-separació entre l'ensenyament i la investigació, principi que figura en la Carta Magna de les universitat europees, i en la nostra cultura universitària, com demostra la gran majoria (el 81%) de les respostes donades a aquest dilema en l'enquesta feta per la CRE i la Universitat d'Utrecht sota el títol "La universitat europea al 2010" (Informe Universidad 2000).

"En canvi, quan -més enllà de les paraules- s'estudien amb rigor les activitats que desenvolupen les persones dedicades amb eficàcia contrastada a tasques d'ensenyament superior, es comprova a l'instant que en nombroses titulacions de formació professional superior es requereix una menor activitat investigadora." (p. 329).

Pel que fa a l'avaluació de les funcions del professorat, en especial la docència i la recerca, els Estatuts de la UAB, a l'article 155, declaren el següent:

"El professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona serà periòdicament avaluat pel que fa a la docència, la recerca i la dedicació universitària. Els procediments normals d'avaluació seran determinats per la Junta de Govern. Amb aquesta finalitat, es constituirà una Comissió d'Avaluació i Control del Professorat, la composició i reglament de la qual seran fixats per la Junta de Govern [...] Els resultats de l'avaluació seran públics [...] A proposta del centre, del departament, del Consell d'Estudiants

d'Universitat o d'altres instàncies que estableixi el reglament, es podrà procedir a una avaluació extraordinària."

Els Estatuts de la UPC sobre el mateix tema diuen:

"La docència i la recerca són un dret i un deure dels professors ordinaris. Els professors ordinaris -funcionaris docents de carrera (art. 127)- tenen el dret i el deure de participar en el govern i la gestió de la Universitat." (article 128).

"La investigació, com a procés creador de nous coneixements i, per tant, condició indispensable per al ple exercici de la funció docent de la Universitat, és part fonamental de l'activitat universitària." (article 82).

"La dedicació a temps complet és la normal del professorat ordinari de la Universitat Politècnica de Catalunya. La Junta de Govern determina el procediment d'aprovació del règim de dedicació del professorat ordinari i els criteris per garantir que l'aprovació esmentada es faci cercant la qualitat docent i l'aprofundiment de coneixements d'aquell. La dedicació sempre és compatible amb la realització de projectes científics, tècnics o artístics als quals fa referència l'article 92, segons la normativa que estableixi la Junta de Govern." (article 133).

En canvi, la legislació actual permet constatar un esbiaix cap a la recerca del professor com a aspecte determinant de la seva eficiència professional:

"La docència és un dret i un deure dels professors de les Universitats que exerciran, amb llibertat de càtedra, sense més límits que els establerts en la Constitució i en les lleis i els derivats de la organització dels ensenyaments en les seves Universitats." (LOU, art. 33.3).

"L'activitat i dedicació investigadora del personal docent i investigador de les Universitats serà criteri rellevant, atesa la seva oportuna avaluació, per determinar la seva eficiència en el desenvolupament de la seva activitat professional." (LOU, art. 40.3).

Pel que fa a la gestió, el PADI apunta les múltiples demandes de formació continuada, extensió universitària, postgraus i tercer cicle, i serveis específics adreçades a un públic divers a les quals han d'afrontar el professorat i el PAS. "*Cada vegada és més difícil afrontar-ho amb personal polivalent (en el sentit d'estar en disposició de treballar en gairebé totes les modalitats de docència, recerca o serveis que es demanin)*" (p. 25)

3.3.3. Sobre la formació del professorat universitari

L'Informe Universidad 2000 presenta la situació de la formació del professorat universitari i comenta que, a Espanya, la formació dels docents i els investigadors

comença tradicionalment amb el doctorat, que constitueix una etapa obligada i fonamental en la formació dels professors. El doctorat està definit “*en el Reial Decret 185/1985 com un període clau en què té lloc l’articulació entre docència i recerca i es formen tant els recercadors com els futurs docents universitaris. No en va la seva superació permet accedir al títol de major relleu acadèmic...*” (p. 338).

Si bé és cert que posseir el títol de doctor és una condició mínima exigible a qui pretén accedir a determinades places de professorat (catedràtic i professor titular d’Universitat) no és menys cert que el fet de posseir el títol de doctor no garanteix l’assoliment de formació en allò que ateny la capacitat docent, l’experiència docent i, en menor grau, la familiarització amb les tècniques i mètodes emprats en la docència.

Sembla raonable pensar que després de dedicar un període de diversos anys a la realització d’una tesi doctoral, la persona acabada de doctorar s’ha preparat per tenir una aproximació adient al mètode científic, però les condicions exigides per optar al títol de doctor res no tenen a veure amb la iniciació a la tasca d’ensenyar. En conseqüència, és imprescindible completar la formació dels docents en aspectes metodològics, particularment en l’ús dels instruments que les noves tecnologies posen a disposició de l’aprenentatge (Universidad 2000).

“Per a l’exercici de la docència, el doctorat no seria un requisit necessari.” (p. 339).

Des de fa diversos anys s’insisteix en la necessitat d’arbitrar mecanismes per garantir i promoure la formació permanent del personal universitari. Segueix sent precís promoure iniciatives que permetin la posada al dia del personal acadèmic i de la resta del personal universitari en les seves nombroses vessants d’activitat; singularment, en activitats de formació, mitjançant l’ús adient de les actuals tecnologies aplicades a la docència.

“Mai no s’insistirà de forma suficient en la conveniència de crear, entre el personal acadèmic i també entre el personal administratiu, una presa de consciència respecte a l’educació continuada i una comprensió de les idees en què aquesta es fonamenta.” (p. 342).

Un suggeriment general que fa l’Informe Universidad 2000 és incorporar entre els indicadors de rendiment, utilitzables en els processos d’avaluació, la participació en activitats de formació permanent, tant les que dissenya la pròpia universitat, com en les que es participa per la pròpia necessitat de formació especialitzada (assistència a seminaris, congressos, cursos, visites d’estudi, etc.).

També afegeix que el procés d’avaluació de la docència hauria de deixar de ser una tasca secundària del personal acadèmic -actualment més motivat i dedicat a activitats de recerca-, per passar a ser peça fonamental en la seva formació, en el curs de la seva carrera acadèmica. “*Aspectes com per exemple les tècniques de l’aprenentatge o els referits a la docimologia són avui qüestions substantives per millorar l’aprenentatge dels estudiants; de manera que haurien de formar part del bagatge professional del professor, el qual amb això deixaria de basar-se exclusivament en la seva intuïció o en el seu esforç i esdevindria autodidacta en aquest àmbit*” (p. 185).

En la mateixa línia es pronuncien les diferents associacions de formació de professors universitaris de l'àmbit anglosaxó:

La Staff Educational Development Association (SEDA) (com a pionera i iniciadora de l'activitat sobre desenvolupament professional del personal docent universitari, no tan sols al Regne Unit sinó en el domini internacional); l'Institute for Learning and Teaching (ILT) (com el cos professional ofereix reconeixement i suport professional a tots aquells que ensenyen i donen suport a l'aprenentatge a l'educació superior a UK); l'Association for the Study of Higher Education (ASHE) i el Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD) ubicats als Estats Units, el Higher Education Research and Development Society in Australasia (HERDSA) amb seu a Austràlia i, finalment, el International Consortium of Educational Developers (ICED), com a entitat supranacional aglutinadora de les anteriors, han sorgit per millorar l'estatus de la docència, les experiències d'aprenentatge dels estudiants i donar suport a la innovació docent.

Totes aquestes associacions, de la mateixa manera que la RED-U espanyola, organitzen trobades científiques, conferències, disposen de xarxes d'intercanvi d'experiències, publicacions i altres serveis per als seus membres. Desenvolupen i mantenen els estàndards professionals de la pràctica docent i alguns acrediten programes de formació i també als professors que els hagin realitzat.

Els seus objectius inclouen contribuir al desenvolupament humà dels professors a través del desenvolupament professional, instructiu i organitzatiu a l'educació superior, a fi de contribuir a la formació dels estudiants. El POD afirma que perquè sigui assolit es requereixen consells docents efectius, un bon lideratge i una gestió exemplar. La filosofia de POD és l'educació al llarg de la vida i l'aprenentatge professional, el creixement i la innovació en la comunitat universitària. Malgrat la diversitat de responsabilitats i activitats dels membres del POD, tots comparteixen la visió que les institucions s'enforteixen quan els seus membres troben oportunitats per créixer personalment i professionalment, per innovar i experimentar, per canviar i renovar.

A partir d'aquestes entitats de suport, les institucions d'educació superior han anat donant resposta a la necessitat de formació pedagògica del seu professorat organitzant els seus propis cursos de docència. La proliferació d'aquests cursos ha comportat un debat, principalment al Regne Unit, entorn de la seva qualitat i els estàndards i, a partir d'aquí, SEDA està oferint sistemes d'acreditació dels cursos i del professorat individualment. No obstant això, sense menysprear el valuós treball de SEDA, l'Informe Dearing, recollint l'opinió de la major part del professorat consultat, diu que "*ha arribat el moment perfecte per donar suport a l'acreditació professional nacional per a tots els professors d'educació superior*" (p. 48). Així, al Regne Unit, s'està implantant un sistema d'acreditació nacional segons el qual tot professor que es presenti a una plaça fixa haurà d'acreditar una formació pedagògica.

La darrera part de l'anàlisi de documents sobre formació del professorat se centra en l'estudi dels **programes de formació** de les universitats estudiades i dels **models de**

formació subjacents i/o necessaris per portar a terme una formació pedagògica de qualitat i amb resultats en els aprenentatges dels estudiants.

A la UAB, el Programa de Suport a la Innovació de la Docència Universitària (PSIDU), del 1990, neix amb l'objectiu genèric de promoure la millora de la qualitat i la innovació a la docència universitària. Constitueix l'òrgan encarregat de donar suport a les iniciatives innovadores, facilitar la informació sobre programes i experiències existents a la UAB i a altres institucions i impulsar la reflexió del professorat sobre la pràctica docent.

L'objectiu específic del Programa PSIDU pot concretar-se a: aconseguir que tots els centres i departaments de la UAB generin iniciatives d'innovació i millora de la docència universitària amb la finalitat de millorar la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants.

L'acompliment d'aquest objectiu específic requereix la creació d'un escenari en el qual la institució universitària:

- contribueixi a la millora de la consideració de la docència al conjunt d'activitats que desenvolupen els docents
- creï un ambient propici per fomentar les iniciatives d'innovació i millora de la docència
- generi un reforç positiu als docents que ja porten a terme aquestes iniciatives

Les polítiques del PSIDU potencien la **responsabilitat institucional per a l'aprenentatge dels estudiants** i procuren que el professorat rebi des de l'organització universitària senyals inequívocs que existeix un compromís institucional amb la docència de qualitat. "*Aquest compromís, un cop impregnat en tots els nivells organitzatius de la universitat, hauria de ser capaç de crear a mitjà termini una cultura corporativa vers la qualitat docent*" (p. 34). Aquestes polítiques es concreten en l'edició de les fitxes "Docència de Qualitat", la formació genèrica del professorat universitari, la formació del professorat jove, la comunicació, la reflexió sobre la docència universitària, l'intercanvi d'experiències i les ajudes a la innovació, entre les principals.

De la mateixa manera que a la UAB, l'ICE de la UPC també organitza la formació pedagògica, l'assessorament didàctic i curricular i ofereix suport a la pràctica docent del seu professorat. Entre totes les accions que desenvolupa, cal destacar el Programa de Formació Inicial (ProFI). El ProFI va dirigit tant a professors de nova incorporació com a professors que, encara que ja portin uns quants anys d'experiència, vulguin aprofundir en aspectes de millora en la docència.

El ProFI és un programa que pretén formar els participants en els **models pedagògics** vinculats als processos *d'ensenyament-aprenentatge*, i oferir un escenari adequat per a la *posada en pràctica*, en els àmbits d'actuació docents propis dels participants, de les estratègies, mètodes, tècniques i hàbits que incrementen l'eficàcia d'aquests processos. És un programa obert, flexible, en el qual els participants poden dissenyar el seu propi itinerari.

"L'organització del ProFI es fonamenta en un **model teòric** que explica els canvis que es donen en el professor d'universitat amb el pas del temps, pel que fa a la concepció

que té de la seva activitat docent. Segons aquest model teòric, en una primera fase el professor es preocupa pels mètodes per fer més eficaç l'ensenyament (com haig d'ensenyar la matèria?). Només quan s'ha superat aquesta fase, el professor comença a preocupar-se pel procés d'aprenentatge (com puc aconseguir que els meus alumnes aprenguin més i millor?)." (p. 1).

El ProFI s'organitza en dos mòduls, que duren uns dos anys. En el primer mòdul l'èmfasi se situa en el procés d'*ensenyament* i en el seu actor principal: el *professor*. El mòdul té com a objectiu satisfer la primera inquietud del professor: aconseguir que la seva pròpia actuació a classe sigui eficaç i satisfactòria, tant per als seus alumnes com per a ell mateix. Per això, el mòdul està orientat a desenvolupar les habilitats típiques que s'esperen d'un bon professor (capacitat de comunicació, ús de les preguntes a classe, ordre i claredat en les exposicions, avaluació dels estudiants, etc.).

En el segon mòdul l'èmfasi passa del procés de l'ensenyament al de l'*aprenentatge*, i al seu actor principal: l'*alumne*. L'objectiu d'aquest mòdul és que el professor adopti una perspectiva crítica sobre la seva activitat docent, estimulant la reflexió profunda sobre què significa aprendre i obrir-hi nous horitzons (fonaments psicològics, alternatives a les classes expositives, etc.).

El ProFI ofereix un enfocament metodològic **centrat en les teories del desenvolupament del professor universitari** i obté credibilitat, reconeixement i eficàcia per part dels professors assistents, els quals no solament poden justificar les seves pràctiques docents a l'aula, sinó que continuen innovant ja que han adquirit el *know-how* necessari per ser un bon docent a la universitat.

El ProFi segueix la línia dels programes de formació més innovadors entre les universitats capdavanteres i en sintonia amb el suggerit per l'Informe Dearing respecte dels **models de formació**:

"Jo he suggerit que un dels objectius de l'educació del professor hauria de ser el desenvolupament dels docents com a **professors reflexius**. Segons la meva opinió, això implica que els formadors haurien de ser pensadors crítics que tinguessin amplis coneixements en una gran varietat d'estratègies didàctiques, competències i estils i que fossin capaços d'usar-los en diversos contextos." (p. 13).

Aconseguir-ho suposa investigar les raons del baix rendiment d'alguns professors i esbrinar si és en l'àrea de coneixement o en destreses docents. Si és el segon cas, aleshores el desenvolupament professional inicial i continuat hauria de servir per emfasitzar el rol professional del docent i fomentar l'educació al llarg de la vida a través de la formació continuada i la professió docent. I caldrà esperar que els docents no només es mantinguin en la línia del desenvolupament entre les seves àrees de coneixement sinó també que es posin al dia de les seves competències i concepcions a la llum d'una educació més àmplia i dels canvis tecnològics i socials.

Si en el nostre context hi hagués un marc nacional, com succeeix per exemple al Regne Unit, aquest hauria d'oferir no tan sols estàndards i formació per a uns determinats

nivells de responsabilitat, sinó que també hauria de cobrir el coneixement de les matèries, el desenvolupament pedagògic i de les àrees com també les responsabilitats de gestió. A més, hauria de ser suficientment flexible per operar a diversos nivells, per exemple amb programes que adreixin les necessitats dels professors individuals, però també programes que adreixin les necessitats de la institució i les prioritats regionals o nacionals.

En aquest marc de referència, l'educació superior hauria de ser capaç d'oferir cursos de formació que incloguessin el coneixement de la matèria i que motivessin i incentivessin els professors en la recerca pedagògica.

Es reconeix i valora que s'està començant a portar a terme una recerca educativa excel·lent, però es manté certa simpatia amb l'argument que diu que es necessita fer quelcom més per incrementar la rellevància de la recerca pedagògica en la pràctica de la docència. La professió i carrera docent suposen desenvolupar contínuament una professió basada en la recerca i aquesta hauria de ser l'objectiu de les polítiques educatives que promouen i disseminen la recerca pedagògica.

En resum, podem dir que els documents presenten diferents enfocaments i concepcions docents si bé la majoria es refereixen a la funció docent com l'acció que ha de facilitar l'aprenentatge dels estudiants, i al professor com el guia o mediador de dit aprenentatge. No només l'estil del professor incideix de manera important en l'aprenentatge dels estudiants, sinó que també el disseny de la docència té un impacte important, això és: els requisits formals de l'assignatura, el contingut, la metodologia, la política d'avaluació i la provisió dels recursos d'aprenentatges.

Per aquest motiu, l'estructura dels estudis i la seva planificació educativa hauran de canviar per emmarcar-se en els propòsits de la Declaració de Bolonya per la qual l'aprenentatge dels estudiants és el punt de referència a partir del qual s'han de basar totes les activitats acadèmiques. Caldrà reconduir la planificació institucional de l'ensenyament i entendre que un objectiu educatiu no és allò que el professor és capaç d'ensenyar sinó allò que l'estudiant ha d'aprendre. En conjunt, la universitat s'ha d'orientar cap a la creació d'un nou ambient d'aprenentatge flexible i autoformatiu que posi tots els instruments adients a la disposició dels estudiants.

El contacte entre professors i estudiants en aquells sistemes universitaris de masses ha disminuït, però el repte ha augmentat: els estudiants són cada vegada més grans i volen un ensenyament més efectiu i amb consideració de la seva experiència prèvia. L'Informe Dearing justifica que els estudiants són els principals clients de l'educació superior i haurien de ser el centre de tot debat i canvi.

El model tradicional de centre sembla que s'està esgotant i deixa pas a una nova estructura curricular, millors mètodes d'ensenyament i aprenentatge, continguts i pràctiques educatives d'altres països; en definitiva, una major obertura i competitivitat universitària, tant en l'àmbit docent com investigador.

Els canvis també apunten cap a una major coordinació i programació conjunta entre professors, més reflexió sobre la docència i més resposta a escala departamental i institucional per millorar-la. Les mancances a superar consisteixen en la manca d'oportunitats per al professorat jove, la insuficient cultura compartida entre el PAS i el professorat, les barreres lingüístiques pel que fa al coneixement de llengües estrangeres i l'oferta insuficient de serveis d'ajuda al professorat.

La manca d'estima de la docència es fa palesa en la majoria dels documents, com a conseqüència del reconeixement excessiu de la carrera investigadora. Tots fan aportacions sobre com podria trobar-se un equilibri entre docència i recerca.

Per finalitzar, es dóna suport a la formació del professorat. Concretament, els documents analitzats manifesten la necessitat de completar la formació dels docents en aspectes metodològics i en l'ús de les noves tecnologies a disposició de l'aprenentatge. Les principals associacions anglosaxones de desenvolupament professional del professorat, amb uns quants anys d'experiència i recursos, sobretot materials i humans, ofereixen un excel·lent suport a la gestió de la formació universitària. La majoria tenen el repte d'acreditar els programes de formació i donar suport als seus membres en la docència que imparteixen.

V. REFLEXIONS FINALS

1 CONCLUSIONS I PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Les conclusions constitueixen el darrer esglaó de tota recerca científica. En aquest apartat presentem unes conclusions que procuren integrar els aspectes més destacables del marc teòric i del pràctic i ens permeten corroborar si s'assoleixen o no els objectius de la investigació.

L'estudi s'ha centrat en el desenvolupament professional del professor universitari com a docent: l'evolució que segueix la seva carrera docent, el canvi de concepcions sobre la docència, els aspectes que fomenten i limiten el desenvolupament, com es pot orientar el desenvolupament docent d'un professor vers una perspectiva didàctica que afavoreixi els aprenentatges dels estudiants... I si bé la problemàtica és interessant, la dificultat de l'anàlisi també ho ha estat. Als problemes conceptuals i metodològics cal afegir els derivats de la manca de tradició en l'estudi. Això justifica que la investigació sigui fonamentalment descriptiva i explicativa i pugui ser considerada com un primer acostament a l'objecte d'estudi. També explica l'amplitud de resultats i de derivacions en relació amb altres elements formatius col·laterals al tema del desenvolupament, encara que tots pertanyen a la mateixa problemàtica.

Considerem que les conclusions han de ser clares i identificables atesa la complexitat de la temàtica i la necessitat de generar un cos de coneixement encara que sigui establert provisionalment. Les diferents informacions que hem extret de l'estudi de camp cal entendre-les com a aproximacions a la realitat, mai com a veritat absolutes. Les conclusions les hem agrupat en generals i específiques.

Amb la presentació de les conclusions, però, no n'hi ha prou. Volem dedicar la segona part d'aquest capítol a formular una sèrie de propostes d'intervenció pel que fa a possibles accions que caldrà tenir en compte, les quals es referiran principalment a les condicions necessàries perquè sigui possible un desenvolupament eficaç del professor universitari com a docent.

Emmarcades les conclusions i les propostes, finalment parlarem de les limitacions en què l'estudi s'ha desenvolupat i de les possibles investigacions que se'n poden derivar.

1.1. CONCLUSIONS

Identifiquem com a conclusions generals les relacionades directament amb l'objecte de la tesi: el desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Aquestes fan referència tant a la revisió de la bibliografia com a l'estudi de camp, en allò que té a veure amb l'anàlisi de la realitat del desenvolupament del professorat i la seva carrera docent a la universitat. Es presenten numerades, sense que això vulgui indicar ordre de relació i/o importància.

Les conclusions específiques es relacionen directament amb l'estudi de camp realitzat. La manca d'investigacions potencia, des del nostre punt de vista, el valor de les informacions recollides en les dues universitats mitjançant qüestionaris, processos d'anàlisi de documents i entrevistes a professors en diferents moments de la seva carrera docent.

1.1.1. Conclusions generals

La professió docent del professor universitari pateix una transformació revolucionària. Aquesta transformació va començar amb la percepció que l'ensenyament a la universitat és un treball afegit a la vertadera tasca que és la recerca, de caràcter individualista, i del qual no cal tenir coneixements ni destreses específics. Sota aquesta perspectiva, l'ensenyament és vist com un ofici que es pot aprendre amb l'experiència i amb els consells de professors més experimentats (model artesà).

La **nova cultura** de l'ensenyament universitari veu la professió docent com una activitat no rutinària, basada en un cos fiable de coneixement científic i conduïda en col·laboració amb altres col·legues. La conscienciació d'aquesta transformació ha estat promoguda per les reformes iniciades principalment als països anglosaxons.

Per viure en el moment que vivim, cal dedicar molta més atenció a pensar com aquesta imatge percebuda del docent es pot portar a terme. Aquest treball ha insistit en estadis plausibles a través dels quals els docents es desenvolupen a mesura que adquireixen les destreses i els atributs associats a la imatge professional del rol. Algunes de les estratègies de millora del desenvolupament que oferim, això no obstant, només toquen la superfície del problema i, en canvi, requereix molta més reflexió.

A continuació exposem les conclusions principals a les quals hem arribat en funció dels objectius de la investigació:

Respecte dels objectius 1, 2, 3 i 4 de la recerca:

Objectiu 1. Conèixer el procés de desenvolupament professional del professor universitari com a docent.

Objectiu 2. Verificar les perspectives teòriques sobre l'orientació pedagògica del professor universitari (en el context català)¹.

Objectiu 3. Analitzar l'orientació pedagògica del professor (les preocupacions docents, les concepcions sobre docència, la dinàmica o pràctica educativa, la relació amb estudiants i companys) i la seva relació amb variables com ara l'edat, el gènere, la titulació, la categoria professional, l'àrea de coneixement, l'experiència docent prèvia, la formació pedagògica i la dedicació a la docència, recerca i gestió ².

Objectiu 4. Comprendre quins factors personals, professionals, contextuals i socials contribueixen a fer progressar el professor d'un estadi evolutiu a un altre.

1. El concepte de **desenvolupament professional** té ple sentit en una concepció dinàmica de la professionalització on els canvis que es produeixen exigeixen modificacions en les formes de fer i actuar. Aquesta concepció de desenvolupament professional reivindica més un desenvolupament de persones que un desenvolupament de la professió. Respon a la idea que les universitats poden ser organitzacions que aprenen quan els individus desenvolupen contínuament la seva aptitud per obtenir els resultats que realment els convé, on es promouen esquemes de pensament nous i més amplis i on els individus aprenen constantment a formar-se de manera col·laborativa.
2. La principal assumptió del **desenvolupament personal** és que tots els humans progressen a través d'estadis de cognició a mesura que construeixen significat mitjançant l'experiència. Però el **desenvolupament del professor** no segueix un ordre fixat; com passa amb el desenvolupament biològic, sinó que els docents passen d'una etapa a l'altra quan les preocupacions de l'estadi en què es troben han disminuït, canviat o millorat perquè s'han tractat àmpliament. El desenvolupament del professor està influït pel context de manera que l'avenç en el coneixement i el desenvolupament dependrà del tipus, varietat i seqüència de les interaccions amb l'entorn la qual cosa originarà històries de vida i trajectòries professionals personals distintes i úniques. Pel fet que és un procés altament individual en el qual cadascú segueix el seu propi ritme, en el desenvolupament docent hi pot haver avenços i també retrocessos.
3. El **desenvolupament del docent** és continuat (la maduració personal porta a canvis evolutius), és acumulatiu (l'experiència de la vida i de la professió el van marcant), progressa d'un comportament més simple a un de més complex (les

¹ Les perspectives teòriques sobre l'orientació docent en el context català queden verificades en les conclusions específiques.

² L'anàlisi de l'orientació pedagògica en funció de les variables d'estudi es detalla a les conclusions específiques.

habilitats desenvolupades en els últims estadis tendeixen a incorporar les desenvolupades en les primeres etapes, si bé les primeres esdevenen menys dominants a mesura que es recontextualitzen), i queda reflectit en el desenvolupament de les tasques.

4. El desenvolupament docent s'ha estudiat amb un gran nombre de **teories**. La nostra recerca ha assenyalat les que han rebut més atenció en la literatura o les que han estat àmpliament adoptades en el disseny de programes acadèmics i formatius dirigits a facilitar canvis educatius desitjables en els docents: les teories relacionades amb l'edat i els cicles de la vida dels adults, les teories sobre l'aprenentatge adult, sobre l'aprenentatge del professor, sobre els estadis cognitius, sobre el desenvolupament de la carrera docent, les preocupacions dels docents, i finalment, les teories sobre el desenvolupament pedagògic del professor universitari.
5. Hem centrat l'atenció de la nostra recerca en un aspecte concret del desenvolupament docent: estudiar com evolucionen les **orientacions sobre docència** dels professors al llarg de la carrera docent. Aquest assumeix que els docents progressen a través d'estadis pedagògics a mesura que adopten concepcions més constructivistes de la docència.
6. Els **estadis de desenvolupament pedagògic** van associats a uns estils d'ensenyament i a unes concepcions docents concretes. L'estil docent d'un professor és el resultat de la coherència entre les seves concepcions docents i la seva pràctica a l'aula, és a dir, entre la seva intenció i les seves estratègies. Els treballs de Prosser i Trigwell (1999) han confirmat aquesta relació directa entre la intenció i l'estratègia i han demostrat que una estratègia docent centrada en el professor s'associa a una intenció de transferència d'informació, mentre que una estratègia docent centrada en l'estudiant va associada a un canvi conceptual d'intenció. Marcelo (1987) també apunta que hi ha professors que tenen conflictes entre les seves creences i la seva conducta a classe, sobretot durant els primers anys de docència, però que una vegada els professors consoliden les seves creences, aquestes dirigeixen i controlen la seva conducta. De fet, segons Ramsden (1993), les teories dels professors consisteixen en un conjunt d'idees i coneixement de la seva pràctica, però no són estructures conceptuals coherents sinó que s'expressen només en les seves experiències docents.
7. Les **teories sobre els estadis de desenvolupament docent** tenen una estructura seqüencial i progressiva. La primera perspectiva teòrica assumeix que el coneixement del contingut i la presentació fluida són necessaris per a una bona docència (*què vull o puc ensenyar?*). La segona complementa aquest dibuix amb destreses addicionals i més tècniques docents (*com puc ensenyar millor?*). La tercera pressuposa totes aquestes destreses i comprèn que la docència ha d'ajudar a canviar les concepcions dels estudiants i ensenyar-los a desenvolupar les seves pròpies (*què necessiten aprendre els estudiants?*). La perspectiva més sofisticada, per tant, inclou aspectes de les anteriors en el sentit que la docència implica presentar informació, motivar els estudiants i crear oportunitats perquè aprenguin. Aquestes teories representen models ideals, són constructes lògics més que descriptius de cada individu o de cada assignatura. No obstant això, els professors excel·lents i compromesos realment ensenyen de manera semblant a l'exposada en la teoria tercera.

8. El **constructe teòric** de la nostra recerca parteix d'un model ideal de desenvolupament a partir del qual el professor comença la seva carrera com a docent amb una orientació molt personal, centrat en si mateix i en la seva 'pervivència' a l'aula. Després d'un breu període de temps, després d'haver adquirit una certa soltesa docent, el professor comença a preocupar-se per millorar les seves destreses i tècniques transmissives i d'organització del programa. L'orientació pedagògica, en aquesta etapa, es caracteritza principalment per una docència centrada en el professor i el seu ensenyament. El professor pot anar perfeccionant les seves estratègies i anar-se preguntant respecte del que aprenen els seus estudiants. Madurar i desenvolupar expertesa en l'àmbit didàctic suposa anar adoptant visions més constructivistes de la docència. Només en alguns casos els professors acaben adoptant una orientació docent centrada en els estudiants i el seu aprenentatge.
9. Per aquest motiu podem dir que les actuacions dels professors no van lligades a estadis de desenvolupament intel·lectual, ni a l'edat o a l'experiència, sinó que en realitat exhibeixen **nivells diferents d'ensenyament** que tenen relació amb el **nivell d'aprenentatge del professor de la tasca docent a la universitat, amb el nivell de maduresa pedagògica**. Hi ha professors joves que mitjançant l'apropiada formació han après a ser bons docents, en la línia d'aconseguir que els estudiants realitzin aprenentatges profunds, molt abans que altres professors sèniors, que mantenen un estil expositiu i centren la docència en la transmissió del contingut de la matèria.
10. La competència, expertesa o **maduresa pedagògica** augmenta a mesura que el docent adquireix majors destreses en l'aplicació d'un model docent donat i a mesura que augmenta el domini d'un major nombre de models. La docència és més que l'aplicació irreflexiva de models. Decidir quin model o tècnica a utilitzar en una situació particular és bàsic per a l'expertesa instructiva. A mesura que el docent es desenvolupa, el criteri utilitzat per a la tria del model es basa més en criteris defensables i en el diagnòstic de les necessitats d'aprenentatge dels estudiants.
11. Els docents consideren que el motor principal del seu propi desenvolupament com a professionals és l'experiència personal i l'intercanvi informal amb els professors, però el desenvolupament docent no es dona només com a conseqüència de l'experiència, no és simplement maduratiu, requereix d'estímul i resposta perquè hi hagi canvi. En concret, la **trajectòria del professor universitari** està influenciada per la successió de models docents positius i negatius, com també per altres processos significatius previs de tipus personal (l'experiència docent i professional prèvia, les concepcions, les creences, les rutines, el coneixement pràctic...), familiar (experiències familiars, cònjuge, progenitor docent...), institucional (polítiques de promoció, selecció, formació i avaluació, recursos...), contextual (perfil dels estudiants, perfil dels estudis...) i social (canvis tecnològics i socials...). Tots influeixen en la seva activitat professional i poden contribuir a fer avançar o retrocedir en el desenvolupament professional en certs moments de la carrera docent. En funció de la naturalesa de la resposta, el desenvolupament pot ser més o menys intens.
12. Segons els autors consultats (Christensen et al., 1983; Kuhn, 1990; Robertson, 1999), passar d'un estadi de desenvolupament a un altre, canviar d'orientació

docent, només s'aconsegueix quan la concepció prèvia entra en crisi, quan hi ha una percepció d'anomalia que l'actual orientació ja no funciona. Si això no es dona, serà difícil que el professor prengui en consideració altres alternatives. Les **transicions entre estadis** es donen quan hi ha una confrontació existencial amb el conflicte entre la necessitat de competència especialitzada i la necessitat personal de triomf: el professor, almenys segons les seves observacions, no ha produït els resultats desitjats; ensenya, però els estudiants no aprenen. A fi d'explicar aquest dilema perplex, el professor pot procedir de diferents maneres: comença a crear i adoptar nous mètodes instructius o canvia les seves concepcions docents. El professor que es proposa acabar com sigui amb el conflicte i "triomfar", canvia les seves concepcions sobre la docència.

13. L'estudi i la reflexió sobre les etapes per les quals passa un professor ofereix un marc de referència inequívoc sobre les **concepcions dels professors** de la seva docència. Els professors universitaris conceben la docència, principalment, de tres maneres diferents: com a impartició de coneixement, com a desenvolupament de destreses i motivació, i com a facilitació o suport a l'aprenentatge dels estudiants.
14. Els professors universitaris exhibeixen **estils docents** diferents, entre els principals destaquen l'estil transmissiu, l'interactiu i el reflexiu. El darrer es considera el més eficaç per a l'aprenentatge dels estudiants; el professor amb aquest perfil mostra un major nivell d'expertesa pedagògica. Els estils docents no guarden relació amb l'edat, l'experiència docent, la categoria professional o la titulació, sinó que cada professor el desenvolupa a partir de models docents coneguts, el coneixement, l'experiència i la reflexió docent.
15. Les diferències qualitatives en els resultats dels aprenentatges dels estudiants estan relacionades amb les diferències qualitatives en les orientacions de l'ensenyament del professor. Una bona docència és aquella que fomenta **aprenentatges profunds**, la que aconsegueix que els estudiants se centrin en el significat, el missatge o les relacions entre conceptes, és a dir: busquin comprendre les idees i trobar-hi significats, tinguin un interès intrínsec en la tasca, i adoptin estratègies que els ajudin a satisfer la curiositat, relacionant el que entenen amb altres àmbits de la mateixa matèria i amb altres matèries.
16. Els professors universitaris aprenen 'per observació': com a estudiants quan l'observació dels seus propis professors era una activitat diària, encara que no fos una activitat que rebelés els problemes de l'ensenyament; i un cop com a professors, observant els altres companys. Tanmateix, aprenen per 'assaig i error': resultat d'anar testant aquelles pràctiques que els funcionen millor. Com a conseqüència d'això, l'**aprenentatge** per observació i l'aprenentatge per assaig i error reforcen les concepcions de l'ensenyament intuïtives i basades en la personalitat (centrades en si mateix o en l'ensenyament del professor) en lloc de les concepcions analítiques, tècniques i basades en el coneixement (centrades en l'estudiant i el seu aprenentatge).
17. Els investigadors que ofereixen diferents teories d'estadis en les carreres docents, segueixen en paral·lel el trajecte i les concepcions de les **teories del desenvolupament adult**: de la inseguretat i rigidesa inicial, els docents progressen típicament cap a una estabilitat en la meitat de la carrera i un

compromís professional intens i, finalment a la confiança, competència i satisfacció de la maduresa transvasada a les seves carreres. Dins d'aquest patró general de desenvolupament, alguns experts han identificat períodes de desil·lusió, desànim, fins i tot depressió, especialment a la meitat i final de la carrera professional.

Pel que fa als objectius 5 i 6:

Objectiu 5. Conèixer en quina mesura la formació inicial i continuada rebuda pels professors contribueix al desenvolupament del professor com a docent.

Objectiu 6. Esbrinar si els principals models i teories de formació del professorat ofereixen informació significativa sobre quina tipologia de formació és la més adient per a cada etapa de desenvolupament.

18. El professor segueix una trajectòria professional única al llarg de la seva carrera a la universitat que el porta a desenvolupar una **filosofia personal educativa**. La filosofia educativa del professor construeix l'esquema d'actuació professional que tindrà conseqüències en la manera d'encarar l'ús d'estratègies instructives, les relacions amb els estudiants i amb el context. Vetllar per una filosofia educativa que construeixi una identitat professional docent constructiva ha de ser l'objectiu de tot programa de desenvolupament professional.
19. En connexió amb l'augment del coneixement del desenvolupament de l'adult en general i dels docents en particular, els **programes de formació** haurien de respondre a les necessitats emergents dels docents. El treball ha començat a identificar les estratègies més efectives segons els estadis de desenvolupament d'un docent. La recerca suggereix formació inicial estructurada i supervisada pels professors novells; àmplia varietat de formació menys estructurada per als individus a la meitat de la carrera; i programes no dirigits, empresos per iniciativa pròpia per als docents al final de la carrera.
20. Els primers anys d'ensenyament del **professorat principiant** resulten clau per a la interiorització de models orientadors de l'exercici posterior de la professió. Sense un caràcter gradual de l'aprenentatge de la docència, on l'abast de la responsabilitat i al mateix temps el grau de supervisió i ajuda (professorat mentor) són adaptats al nivell de desenvolupament de competència docent del professor, molts professors novells són 'llançats' a la docència al mateix nivell en què treballen els professors experimentats. Agafen prestats alguns recursos pràctics d'altres professors, en lloc de procurar assimilar una cultura tècnica construïda i codificada per aquells que l'han precedit, una persona feta a si mateixa, un individu únic amb un estil propi. Perquè acabin sent professors amb estil propi, cal més suport per part de professors experimentats i garantir una formació inicial.
21. La formació de la resta de professorat ha de considerar **diversificar les accions d'ensenyament** per adaptar-se a les diferents circumstàncies de cadascun: des de formació en noves tecnologies aplicades a l'àrea de coneixement, mètodes d'investigació, estratègies metodològiques i d'avaluació innovadores, anàlisi de situacions reals, debats entorn de temes d'actualitat, etc. Els professors aprenen

quan assumeixen la responsabilitat en el procés formatiu, quan reconeixen el valor de l'experiència per a la formació; quan els aprenentatges tenen relació amb el quefer professional; quan allò après té una aplicació immediata; quan es consideren les diferències individuals; quan s'atenen els activadors de la motivació intrínseca i quan es fomenten hàbits d'aprenentatge com a eix transversal de la formació. Per tot això, és oportú que la formació parteixi de les necessitats particulars del professor, de la seva àrea de coneixement i de l'estudi interdisciplinari entre àrees, i promogui la reflexió sobre la pràctica.

22. La formació del professorat universitari no hauria de centrar-se en enfocaments normatius basats en l'existència d'un professor ideal definit per unes característiques de personalitat determinades; o una manera d'actuar única en el qual s'explicita el que el professor 'ha' de fer. Existeixen bons professors amb trets de personalitat i estils docents molt diversos, igualment eficaços per afrontar una mateixa situació educativa. Els **models formatius** han de centrar-se en la descripció de les actuacions del professor perquè aquest sigui capaç d'identificar el seu estil docent, reconèixer les funcions que compleix el seu comportament i les reaccions que produeix; en definitiva, han de caracteritzar les condicions i situacions amb les quals un estil d'actuació determinat té sentit.
23. En síntesi, aquesta recerca pretén acumular credibilitat a les propostes teòriques vistes fins al moment que un model basat en estadis pot ser aplicat al procés de desenvolupament pedagògic dels professors. Ni l'edat, ni l'experiència per sí soles impliquen avenç en el pensament reflexiu en l'àmbit didàctic. Els professors progressen d'un estadi a l'altre quan la formació pedagògica, la interacció amb estudiants, la publicació de materials didàctics, la dedicació reflexiva i vocacional a la docència els fan adonar de la necessitat d'entendre-la des del punt de vista de l'aprenentatge dels estudiants. Un important axioma del desenvolupament per estadis és que necessita d'un **entorn estimulant i sostenible** que promogui la interacció apropiada.

1.1.2. Conclusions específiques

Per explicar el desenvolupament docent del professor universitari hem relacionat l'anàlisi de les diferents dimensions de l'estudi que configuren cada orientació docent amb els resultats de les preguntes obertes, amb els de les entrevistes i amb l'anàlisi de documents. A través d'aquestes contrastacions pretenem focalitzar l'atenció en els trets més significatius i donar resposta als objectius 3 (pel que fa a verificar les orientacions en el context universitari català) i 4 (respecte de l'anàlisi dels principals factors promotors del desenvolupament) de l'estudi.

a) respecte de la DOCÈNCIA:*Sobre les concepcions i els estils docents:*

L'objectiu principal de la nostra investigació no és teoritzar sobre les creences i teories implícites del professorat; ja hi ha recerques respecte d'aquest tema encara que no coincideixin exactament en les definicions i concepcions docents. No obstant això, l'orientació docent que adopta el professor universitari té un fort component conceptual i per aquest motiu les hem inclòs en el nostre estudi i hem apuntat tot seguit els resultats:

- Les concepcions docents subjacents dels enquestats ofereixen una gran varietat de perspectives i punts de vista: hi ha qui entén la docència com la transmissió de contingut i del coneixement del professor, qui la concep com l'ajuda als estudiants a desenvolupar destreses científiques, tècniques i socials; com preparar a l'alumne per afrontar els reptes del món laboral; la formació integral de la persona (tècnica, humana...) i hi ha qui creu que ensenyar és ajudar l'estudiant a canviar la seva comprensió de la matèria, a formar estudiants perquè pensin per si mateixos. Aquests darrers opinen, en la línia de Schön (1992) que la millora docent consisteix a construir i elaborar el coneixement professional i reconceptualitzar els fets.
- En la majoria dels casos, les concepcions dels docents estan interrelacionades amb les intencions o estratègies didàctiques. Així, aquell que entén l'ensenyament com la transmissió del coneixement del professor o del contingut d'un programa als estudiants, presenta un estil docent expositiu; i el que l'entén com reestructurar els coneixements dels estudiants cap a una nova manera de pensar sobre la matèria, basa la seva docència en la reflexió i crítica del coneixement.
- Ho hem comprovat amb les respostes a les preguntes obertes: aquells professors que han definit ensenyar com *transmetre coneixements* i aprendre com *adquirir-los*, en general, presenten un estil docent clarament transmissiu, caracteritzat per les classes magistrals. Als professors expositius els preocupa molt que l'assignatura estigui ben estructurada i procuren que la seva transmissió sigui clara. Transmeten únicament aquella informació que és motiu d'avaluació i procuren que els estudiants acabin el curs ben documentats. Irònicament, lamenten la passivitat dels estudiants. Els professors catedràtics i els professors de la UPC centren la seva docència més en la transmissió de continguts que en la facilitació dels aprenentatges.
- Els professors que conceben la docència com un *desenvolupament de destreses* presenten un estil interactiu, fruit de la combinació de sessions teòriques i pràctiques i també ajuden els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diverses perspectives. Aquest és l'estil que conforma la majoria de professors entrevistats.
- Entendre la docència com la *transformació del coneixement* implica utilitzar una metodologia que doni informació de com i què aprenen els estudiants, conèixer les seves experiències per poder relacionar-les amb l'assignatura, utilitzar mètodes i recursos propis, comprovar el que van aprenent al llarg del semestre i conversar amb ells respecte de les dificultats de l'assignatura. L'orientació docent centrada en els

estudiants i els seus aprenentatges té lògicament relació directa amb la concepció d'ensenyament vinculada a la producció de canvis conceptuals; a la concepció d'aprenentatge com a transformació conceptual, i a l'estil docent reflexiu.

- L'estil docent no és únicament característic del professor, sinó que pot dependre de l'assignatura que imparteixi o del nombre d'estudiants que s'hagin matriculat i assisteixin a classe. No obstant això, sempre hi ha un estil que predomina, un estil propi que a la llarga acaba sent consistent i es manté més o menys constant en diferents contextos i disciplines. El que habitualment trobem a la pràctica, almenys segons els resultats de la nostra recerca, és una fusió dels dos estils anteriors en un estil interactiu que dóna lloc a combinacions d'estils expositiu-interactiu o interactiu-reflexiu, com ho demostra l'anàlisi de conglomerats i de les entrevistes.
- Perquè es doni l'aprenentatge reflexiu i per a l'educació universitària, l'ensenyament del professor ha de cobrir diferents aspectes (Bloom, 1981) –el conatiu (fer), l'afectiu (sentir) i el cognitiu (conèixer)- que descriuen els resultats de l'aprenentatge. Tots tres són necessaris i, a la pràctica, tots tres se solapen. La importància que el professor destina a cada domini en la seva docència reflecteix el seu model teòric de persona com a aprenent. A la universitat, s'ha negligit en gran mesura el desenvolupament de la intel·ligència conativa i afectiva –la intel·ligència emocional- per un excessiu èmfasi en la cognició. Quan l'estil docent es restringeix a un d'aquests aspectes, els altres es veuen afectats i l'aprenentatge es veu limitat. El reconeixement i l'atenció a les dimensions emocional i dinàmica de l'aprenentatge està augmentant gràcies als enfocaments més participatius.
- Tanmateix, els informes nacionals i internacionals i les polítiques educatives que se'n deriven i que les associacions de professionals de la formació del professorat porten a la pràctica, apunten que la tasca del professor és facilitar els aprenentatges dels estudiants (Universidad 2000, HERDSA) i que l'aprenentatge dels estudiants és la clau principal de la docència efectiva (Informe Dearing).
- El tipus de docència que practiquen els professors no depèn tant de l'experiència prèvia, la categoria professional o la titulació com de l'àrea de coneixement a la qual pertanyen, la formació pedagògica o el nombre de crèdits anuals de docència. Podem afirmar, a partir dels nostres resultats, que els professors de ciències experimentals i tecnologies presenten una orientació docent més centrada en l'ensenyament del professor que en l'aprenentatge dels estudiants, i també que els professors amb formació pedagògica i que destinen més hores a la docència que a la recerca adopten una orientació més centrada en l'aprenentatge dels estudiants.
- Però dir que les diferents maneres de comprendre la docència siguin més comunes entre els professors d'algunes àrees que en d'altres és un element provocatiu. Seria injust dir que les orientacions van associades a la naturalesa de les matèries o que l'organització social de les cultures disciplinàries determina la teoria que els seus professors utilitzen. És més probable dir que trobarem professors i cursos que il·lustren una manera particular de comprendre la docència en les diferents àrees de coneixement, i variacions en les percepcions dels estudiants en cursos de la mateixa àrea de coneixement. No obstant això, es podria donar que la bona docència és més comuna, fins i tot més senzilla, en algunes àrees que en d'altres.

- El que sí que podem comentar són algunes diferències entre àrees.
 - Els professors de ciències experimentals i tecnològiques conversen menys a classe sobre aspectes de la matèria i les dificultats que comporta, creuen que els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional i que a classe només prenen apunts. Tanmateix, estan menys d'acord a pactar el contingut de l'assignatura amb els estudiants.
 - Els professors de ciències humanes són els que més procuren que els estudiants generin idees i apunts propis, tenen més costum d'anar comprovant el que aprenen al llarg del semestre i de conversar sobre aspectes que comporten dificultats.
 - Els de l'àrea de ciències socials també s'interessen pels aprenentatges dels estudiants, els animen a fer tutories i a parlar de les dificultats que tenen amb l'assignatura, utilitzen una metodologia que els dona informació de com aprenen, i es mostren més disposats a ajudar-los en els seus aprenentatges.
 - Els professors de ciències de la salut creuen que la seva experiència professional és fonamental per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura.

Característiques del professor:

L'estudi es mostra coherent amb algunes caracteritzacions del professorat descrites en el constructe teòric:

- Els docents recentment iniciats, amb pocs anys d'experiència docent a la universitat, habitualment tenen llacunes en el coneixement de la matèria que imparteixen, els preocupa no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat i necessiten *feedback* en la planificació del contingut i en l'avaluació de la matèria per part de professors més experimentats. Mantenen una relació propera amb els estudiants per la poca diferència d'edat que tenen. Tanmateix, no basen tant la seva docència en la transmissió del contingut de l'assignatura com els professors més veterans i estan més d'acord a pactar i discutir el contingut amb els estudiants ja que consideren que l'experiència d'aquests és tan important com la seva.
- Als professors veterans, entorn els 50 anys d'edat, i particularment els homes, els agrada el protagonisme i fer ús de l'oratòria per estimular la motivació i l'aprenentatge dels estudiants. Creuen que la seva experiència és essencial per ajudar-los a entendre el contingut de l'assignatura, planifiquen les assignatures pensant que els alumnes tenen pocs coneixements de la matèria i intenten abordar tot el programa de l'assignatura. A diferència de les professores, creuen que els estudiants han d'aprendre allò que el professor ensenya. Són professors que presenten un estil docent principalment expositiu sovint combinat amb dinàmiques participatives.

Preocupacions docents:

Les preocupacions dels docents varien en funció del moment de la carrera docent. El domini del contingut és una preocupació dels professors en formació, els diplomats i/o

licenciats i principalment els professors associats recentment iniciats ja que afirmen que tenen llacunes de coneixement de la matèria que imparteixen. A mesura que un professor adquireix més experiència, les preocupacions canvien en funció dels interessos o motivacions personals. Per als uns serà la transmissió del coneixement de manera clara i estructurada, altres buscaran introduir noves estratègies metodològiques o d'avaluació a l'aula o produir material multimèdia, motivar els estudiants, etc.

En general, la majoria de professors del nostre estudi estan preocupats per la formació integral dels estudiants i perquè aprenguin els principals conceptes de l'assignatura. A parer seu, l'ensenyament no ha de centrar-se únicament a transmetre la informació que serà motiu d'avaluació: el més important és que els estudiants aprenguin. Tanmateix, tampoc no creuen que el contingut hagi de pactar-se o discutir-se amb els estudiants.

Hi ha grups concrets amb preocupacions concretes. Per exemple, als catedràtics de la recerca els preocupa més poder acabar tot el temari, als ajudants els preocupa l'estabilitat laboral i als associats poder compaginar la docència, la recerca (qui en fa) amb el treball.

En general, la situació actual és descrita per la majoria dels enquestats com de preocupació per la millora de la docència, d'il·lusió i d'entusiasme.

La relació amb els estudiants:

Perquè es potenciï el canvi d'un ensenyament transmissiu a un de transformatiu, els docents han de crear situacions que permetin als estudiants reflexionar amb ells (professors i estudiants) i entre ells, sobre tots aquells aspectes i materials importants per al seu desenvolupament professional.

El diàleg reflexiu requereix un tipus de relació caracteritzada pel treball conjunt entre estudiant i professor i entre els mateixos estudiants de manera que construeixin conjuntament significat i coneixement amb el material. Això els permet anar més enllà de les teories i els paradigmes assumits pels aprenents, i es possibilita també que el docent revisi els significats i les concepcions de la seva teoria i pràctica. Aquest tipus de docència és més possible o fàcil amb grups de pocs estudiants, però hi ha cursos en què el nombre d'estudiants és molt elevat i fa que la relació sigui més distant.

L'Informe Dearing fa saber que el contacte entre estudiants i professors ha disminuït com a conseqüència del desenvolupament d'un sistema d'educació superior de masses, i que un dels principals reptes per al sector és fer participar activament els estudiants en el seu entorn d'aprenentatge i parar més atenció al seu procés d'aprenentatge. Els estudiants són els principals clients de l'educació superior, segons aquest informe, i la seva experiència hauria de ser el centre de tot debat i canvi.

La majoria de professors del nostre estudi es limita a descriure-la com a bona o cordial. En concret, el professor jove, menor de 30 anys, manté una relació més propera per la curta diferència d'edat. I, si bé en els seus inicis vol guardar distàncies, sovint s'implica excessivament amb els seus problemes i preocupacions. A mesura que va madurant, la relació amb els estudiants es torna més distant i analítica. Ho manifesten els professors que són titulars i catedràtics i també els professors de ciències experimentals i tecnologies. En alguns casos la seriositat del professor no deixa entreveure la predisposició a l'ajuda ni perceben la confiança que es vol transmetre. D'acord amb les

teories del desenvolupament de la carrera docent, l'actitud del professor que està a punt de jubilar-se vers els seus estudiants és més aviat paternalista i així es confirma en les entrevistes i els qüestionaris.

La relació amb els altres professors:

Que l'experiència de l'estudiant se situï en el centre d'atenció implica relacionar-se de manera diferent amb els estudiants. El pas d'ensenyar el contingut de la matèria o demostrar un experiment, a facilitar el diàleg reflexiu amb els estudiants no és directe. La transició de transmetre el contingut a atendre les necessitats dels estudiants no és familiar ni fàcil per als professors ni per als estudiants, però en qualsevol cas primer comença pels professors i després ho assoleixen els estudiants.

Cal començar perquè els professors promoguin diàlegs reflexius entre ells sobre els seus materials o sobre el que constitueix la seva pràctica, per exemple, la didàctica, la recerca, el lideratge del curs, el disseny i la implementació... Treballant amb el material, els professors poden animar-se a reflexionar sobre la pràctica i aprendre-hi per millorar-la. Durant l'experiència creen els seus propis significats i comprensió del diàleg reflexiu i guanyen experiència amb el procés. Aquesta experiència actua com a precursor per treballar com a facilitadors del diàleg reflexiu amb els estudiants.

La majoria de professors que han participat en la recerca es troben en aquesta situació: intenten superar els obstacles i les comoditats que suposa el treball individual i es troben per coordinar aspectes del programa de l'assignatura, realitzar avaluacions de projectes, etc. La col·laboració a la universitat és més comuna en recerca, de manera que és més habitual trobar grups estables i consolidats d'investigadors que de docents.

Les persones s'agrupen amb les persones amb qui mantenen afinitat acadèmica, contractual, ideològica o cultural i és difícil, atès que els professors d'un departament han estat seleccionat amb criteris diversos, trobar departaments sense cap tipus de conflicte relacional. Els professors novells iniciats recentment, per exemple, solen relacionar-se amb els més joves o amb aquells professors experimentats que els han confiat la docència. En general, i de manera lògica, es formen grups o comissions entre persones amb interessos comuns.

b) Respecte de la CARRERA DOCENT:

Els docents tenen diferents competències i habilitats docents, coneixement de la disciplina, comportament, actituds, necessitats i preocupacions en diferents moments de la seva carrera. Els professors progressen de més inseguretat a més estabilitat i compromís professional, fins a més tranquil·litat i serenitat al final de la carrera. Són principis coincidents amb les recerques del desenvolupament adult els quals, a més, posen l'accent en les influències personals i familiars en el desenvolupament professional del docent.

Amb el pas dels anys, a mesura que la carrera docent es desenvolupa, l'estil docent va canviant i es va perfeccionant.

Canvis en la docència:

Els principals canvis en la docència del professor tenen relació amb l'organització del contingut, la seguretat en la matèria, el contacte amb els estudiants i l'adaptació al seu nivell d'exigència, la dinàmica de les classes, la disposició de més recursos pedagògics i tecnològics... En general, els professors es mostren més segurs, alguns s'han tornat més crítics i reflexius, etc.

De tots aquests aspectes, els professors destaquen de manera especial el canvi en les estratègies d'avaluació. Han evolucionat cap a un sistema d'avaluació continuada el qual els permet comprovar el que van aprenent els estudiants al llarg del semestre.

Documents com la Declaració de Bolonya manifesten que la carrera docent del professor actualment es caracteritza per una millor estructura curricular, millors mètodes d'ensenyament i aprenentatge, més coneixement de l'organització, continguts i pràctiques educatives d'altres països, respecte a les diferències culturals, socials i lingüístiques i obertura a la cooperació internacional. Això no obstant, també apunten la necessitat de superar l'esgotat model tradicional de docència i de centre i modernitzar la universitat amb noves estructures d'organització de la docència (centres especials de recerca, centres d'estudis, ensenyament bimodal...).

Aquells professors que han arribat a orientar la seva docència vers l'aprenentatge dels estudiants manifesten que els factors que més han contribuït al desenvolupament com a docents són els comentaris dels mateixos estudiants; les activitats basades en la reflexió sobre la docència; l'assistència a cursos de formació de l'ICE; la participació en congressos, seminaris, fòrums virtuals sobre docència; les converses informals amb professors, la formació autodidacta, les publicacions sobre docència en una àrea específica, la preparació de materials multimèdia, la preparació d'una titularitat i, quan ha estat el cas, el suport d'un cònjuge docent.

L'experiència docent prèvia, l'experiència professional, l'experiència a diferents centres o titulacions, els models i el contacte amb professors més experimentats, la coordinació amb altres docents i la motivació intrínseca o vocació docent, si bé són alguns condicionaments rellevants per als nostres enquestats, no han mostrat diferències significatives amb les variables i els estadis de desenvolupament de l'estudi.

Entre els principals factors limitadors del desenvolupament els enquestats apunten: la compaginació entre la docència, la recerca i la gestió, la manca de suport institucional, la manca de motivació i interès, el nivell de coneixements previs dels estudiants, l'excessiu nombre d'estudiants, la manca de recursos i els plans d'estudis. Des del punt de vista institucional, els documents analitzats afegeixen la manca de cultura compartida entre el PAS i el professorat, la manca d'espais, de serveis d'ajuda al professorat, la manca d'oportunitats i responsabilitats insuficients per al professorat i el personal no docent jove amb ganes de participar i treballar col·lectivament, i les barreres lingüístiques del professorat.

La relació entre docència, recerca i gestió:

El que hem esmentat en el marc teòric quant a la relació entre totes tres funcions, docència, recerca i gestió, està d'acord amb les opinions dels professors i els informes i altres documents analitzats. De manera sintètica tots emfasitzen que la docència segueix sent la principal funció de la universitat i la seva raó d'existir, però la menys incentivada. La inexistència d'un reconeixement específic a la bona docència, sobretot a efectes de promoció, és la causa principal que un gran nombre de professors no prestin tanta atenció a la qualitat com a la recerca.

En concret, els resultats de l'anàlisi dels qüestionaris, les entrevistes i els documents ens permeten concloure el següent:

- Els professors que destinen la major part del seu temps a la recerca, principalment els becaris, han reflexionat menys sobre l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat i centren principalment l'ensenyament de la seva assignatura a transmetre el contingut que serà motiu d'avaluació, sense haver-se plantejat en profunditat si el sistema d'avaluació que utilitzen és el més adient per als seus estudiants i assignatura.
- Els professors que destinen més del 50% del seu temps a la docència estan més preocupats pels aprenentatges dels estudiants, intenten integrar les seves experiències per poder-les relacionar amb l'assignatura i conversen amb els estudiants sobre aspectes de la matèria que comporten dificultats.
- Per a aquells que han destinat una part important de la seva carrera a la docència i a la recerca, la gestió és la següent fita. La motivació que els ha portat a fer-ho és poder contribuir a la millora de la institució. Per a molts altres, la gestió és vista com un obstacle a les vertaderes funcions de la universitat.

c) Respecte de la FORMACIÓ PEDAGÒGICA:

Els programes de formació han d'acceptar i considerar que el col·lectiu de professors no és un col·lectiu homogeni, sinó que existeixen diferents nivells de maduresa personal i professional, que els professors progressen al llarg del temps a través d'estadis de desenvolupament i que certes necessitats crítiques poden ser anticipades i planificades.

La forma tradicional de formació del professorat centrada en estratègies i tècniques d'ensenyament és probable que tingui poc èxit si no se centra en les intencions a les quals van associades les estratègies (Prosser i Trigwell, 1999). El cicle de l'aprenentatge de Kolb (1984) suggereix idees sobre com hauria d'orientar-se la formació. Sobre això diu que cal ajudar el professor a reflexionar sobre les seves pràctiques i a fer planificacions per operativitzar-les, perquè acabi canviant les intencions. Si després de la reflexió no hi ha una planificació de com portar a terme els canvis, el cicle de l'aprenentatge no acaba de concloure i el professor no canviarà les concepcions.

Per aconseguir formar models de professors d'acord a les noves tendències, cal seguir insistint en la necessitat d'arbitrar mecanismes -per exemple indicadors de rendiment utilitzables en els processos d'avaluació, com suggereix l'Informe Universidad 2000-, que

contribueixin a un major reconeixement de la docència. Després es podrà pensar en un model de formació centrat en els estadis de desenvolupament.

La formació pedagògica col·labora a diferenciar estils de professorat. Del nostre estudi se'n desprèn el següent:

- Els professors que han seguit algun tipus de formació inicial o continuada, pregunten més als estudiants sobre les seves experiències per poder-les relacionar amb l'assignatura i treballen diferents metodologies per poder arribar a tots els estudiants, encara que això suposi no poder acabar el temari. En canvi, els professors sense cap tipus de formació pedagògica fan tot el possible per poder abordar tot el programa de l'assignatura.
- Existeix una estreta relació entre els estadis de desenvolupament del professor i la variable formació pedagògica: els professors que han fet menys hores de formació inicial i/o permanent són professors més centrats en si mateixos i els que han fet algun tipus de formació inicial se centren més en els aprenentatges dels estudiants.
- Tanmateix, tant als professors que es formen en l'àmbit docent com als que imparteixen més crèdits anuals de docència els interessa saber què i com aprenen els estudiants, els pregunten sobre les seves experiències per poder-les relacionar amb l'assignatura i els dubtes i dificultats que tenen, i treballen diferents metodologies per poder arribar a tots els estudiants encara que això suposi no poder acabar el temari.

Com a síntesi podem afirmar que la formació pedagògica rebuda pels professors del qüestionari contribueix a desenvolupar i perfeccionar la docència però no ha contribuït de manera clara i decidida a fer canviar les concepcions docents. Els professors entrevistats estan d'acord amb aquesta afirmació. Només en el cas d'aquells professors que han seguit una formació àmplia (màster o formació inicial de més de 200 hores), i que estan vinculats a grups de treball sobre docència universitària mostren una orientació reflexiva de la docència.

d) I doncs, quina és l'ORIENTACIÓ DOCENT DEL PROFESSOR UNIVERSITARI?:

L'anàlisi dels resultats de la nostra recerca ens permet afirmar que a la universitat la majoria de professors mantenen en general una **orientació docent eclèctica o mixta**, caracteritzada per basar la docència tant en el seu ensenyament com en els aprenentatges dels estudiants. Ho testimonien també la majoria d'entrevistats quan expliquen que el seu estil docent combina la transmissió del seu coneixement amb activitats pràctiques que promouen el desenvolupament d'habilitats i destreses dels estudiants.

De manera més específica, sota aquesta orientació general podem trobar dues tipologies o estils docents: a) el professor amb una orientació molt centrada en si mateix i en el seu ensenyament, un perfil bàsicament **egocentrista**, transmissiu, que preferiblement imparteix classes magistrals i esporàdicament utilitza alguna estratègia de participació dels estudiants, i b) el professor amb una orientació més centrada en els estudiants i el

seu aprenentatge que, per damunt de la classe expositiva, afavoreix la **dinàmica reflexiva** i procura la creació d'idees i coneixement per part dels estudiant.

La primera orientació s'escau més en els professors d'uns 50 anys, els de més de deu anys d'experiència universitària, els catedràtics i els de la UPC: La segona es troba més representada pel gènere femení, els professors de ciències socials, i els que destinen més temps a la docència, és a dir, imparteixen més crèdits anuals. Els professors en aquest estadi de desenvolupament tenen un fort component d'empatia, ganes de progressar i créixer ells mateixos i la institució en la qual treballen.

En menor mesura trobem professors més **preocupats per si mateixos** que per l'ensenyament i l'aprenentatge dels estudiants. Els que se situen en aquest estadi són professors novells ja iniciats en la docència universitària, els quals destinen més del 50% del seu temps a la recerca. Presenten una preocupació constant per oferir una exposició clara del contingut. Es mostren escèptics davant la situació laboral actual, i demanen que la formació del professorat es basi principalment en el coneixement de la disciplina.

En funció d'això es podria descriure el procés de desenvolupament de la manera següent: la primera etapa del desenvolupament docent es caracteritza per una preocupació pel **domini de la matèria**, per la correcta preparació de les classes i per la transmissió clara del contingut. Un cop el professor ha desenvolupat una manera òptima de presentar el material es preocupa per **perfeccionar** la preparació i la transmissió efectiva del seu coneixement, per trobar una dinàmica que li funcioni per la seva assignatura i que motivi els estudiants, per preparar materials innovadors. El professor segueix centrat en el seu ensenyament, però combina sessions expositives amb alguna sessió més participativa. Aquesta és la dinàmica que millor li resulta. El darrer estadi de desenvolupament que mostren els professors de l'estudi és el de **preocupació** pels aprenentatges dels estudiants (els estudiants no aprenen, els estudiants d'ara són molt diferents dels de fa uns quants anys, els estudiants només volen aprovar... són comentaris habituals dels professors en aquest estadi). El contingut no arriba als estudiants i els professors constantment proven nous mètodes i pràctiques per aconseguir trobar l'estratègia més adient per a l'ensenyament d'aquella assignatura. La majoria de professors enquestats es troben en aquest estadi de desenvolupament, si bé aquest tercer estadi no es correspon totalment amb l'orientació d'un docent reflexiu.

Hi hauria dos estadis més en el desenvolupament docent que no han destacat excessivament en els resultats. **L'estadi inicial**, on el professor només es preocupa per si mateix i per superar l'angoixa que suposa impartir docència a la universitat, propi del professor que acaba de començar. I **l'estadi de major maduresa pedagògica**, que suposa aconseguir centrar la docència a canviar les concepcions dels estudiants respecte de la matèria, fomentar un ensenyament reflexiu, ajudar-los que esdevinguin persones crítiques i aprenents autònoms. Hem vist que aquesta és una transició que molts professors mai no fan perquè no solen prestar atenció als resultats dels estudiants ni tampoc al que fan els estudiants com a conseqüència de la seva docència. I això es dóna a causa de la manca de coneixement, la dificultat que comporta portar a la pràctica models d'ensenyament crítics i reflexius i de la manca de models de formació transformatius.

Finalment, després del detall de la informació, ens qüestionem: fins a quin punt això és així? Quin sentit té que passi d'aquesta manera? Hi influeix la formació del professorat en el desenvolupament docent? Hi influeix el context? On hem d'incidir, en la persona o en l'entorn?... Aquestes i altres preguntes poden ser el punt de partida d'un debat que hauria de ser intens i extens.

Podem afirmar que el professor segueix una evolució docent individual fruit de les necessitats, interessos, preocupacions, condicions contextuais, professionals i personals. A mesura que es desenvolupa, les seves concepcions i el seu estil maduren i, per tant, es perfeccionen. En principi, avancen i milloren, si bé també es poden donar retrocessos en determinats moments de la carrera docent.

Les diferents maneres de comprendre la docència o l'estil docent guarden certa relació amb la concepció global de la política educativa, amb els models rebuts principalment com a aprenent, amb l'orientació i cultura docent predominant a l'àrea de coneixement i també poden estar influïdes pels líders instructius del departament, titulació o centre. Així podem trobar semblances en l'orientació dels professors d'algunes àrees o titulacions però, com hem dit, les orientacions no van associades a la naturalesa de les matèries sinó que és una determinació personal, per tant trobarem professors i cursos amb enfocaments diversos.

Per la mateixa raó que és personal, hi ha professors que diuen que adopten estils diferents en funció de l'assignatura. Pensem que, si bé hi pot haver variacions entre assignatures (obligatòries o optatives, de primer cicle o tercer cicle... ja que els professors solen manifestar que davant d'un grup, per exemple, de més de 70 estudiants no poden utilitzar una altra estratègia que no sigui la classe magistral), sempre hi ha un estil que predomina, perquè a la llarga acaben sent consistents i particulars i es mantenen més o menys constants al llarg de diferents contextos i en relació amb les diferents disciplines. En aquest cas, no podem parlar d'estils diferents sinó d'estratègies didàctiques diverses.

L'axioma principal del desenvolupament i de la nostra recerca és que la orientació docent del professor és única. Els professors del nostre estudi presenten una orientació particular; podria ser que els professors de les mateixes universitats que no han participat de la recerca o bé professors d'altres universitats oferissin resultats diferents. La recerca, per tant, està limitada a un context i a un moment donat. Malgrat això, no podem deixar de manifestar el nostre pensament que trobaríem les mateixes orientacions docents generals, amb variacions particulars, en altres contextos, almenys, dins el sistema universitari espanyol.

Per tot això i per no oblidar que la responsabilitat del docent és la formació i l'aprenentatge de l'estudiant, li pertoca a l'ensenyament universitari donar suport a aquells que desitgen crear condicions crítiques i reflexives per aprendre, als qui mostren més reticències al canvi, promoure el diàleg entorn del que suposa la bona docència i emprendre accions de formació a fi que tots plegats arribem a ser veritables didactes.

1.2. PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Una vegada presentades les conclusions més rellevants, el pas següent de tota recerca és oferir un conjunt de recomanacions respecte de quina línia s'hauria de seguir per portar a terme el conjunt de propostes de la recerca.

En el nostre cas, la intervenció dirigida a potenciar el desenvolupament docent del professorat ha de tenir en consideració l'estructura universitària en la qual la seva activitat s'insereix. Incidir-hi exigeix manifestar plantejaments a favor d'una nova universitat amb més recursos per a la formació del professorat, amb més polítiques definides respecte de quin model de professor i de docència desitgem, un marc de major autonomia i una avaluació del professorat i la seva docència més qualitativa.

Les propostes que plantejgem les fem a partir d'aquestes idees i estan distribuïdes en relació amb tres camps d'actuació: la universitat, els centres i els departaments o les unitats docents.

1.2.1. Propostes d'intervenció des de la universitat

La universitat pot intervenir des de diferents vessants en la potenciació del desenvolupament del professorat universitari com a docent:

Des dels responsables de l'ordenació acadèmica:

1. Elaborar un política educativa que afavoreixi un desenvolupament continuat al llarg de la carrera i la potenciació d'estils docents centrats en els aprenentatges dels estudiants, i concedir els recursos necessaris en l'àmbit formatiu.
2. Destinar més recursos per al desenvolupament docent del seu professorat: formació interdisciplinària, a l'estranger, serveis de suport docent, etc.
3. Oferir un nou model d'avaluació de la docència del professorat amb finalitat formativa: amb valoracions d'altres membres de la comunitat universitària a més de la dels estudiants i que tinguin en compte altres instruments d'avaluació, a més d'un qüestionari de satisfacció dels estudiants.
4. Facilitar l'autoavaluació, les pràctiques de coordinació i la revisió de la docència en parelles o en grup, l'observació i l'intercanvi d'experiències innovadores entre professors de diferents centres, departaments o titulacions.
5. Reconèixer les bones pràctiques docents, sigui en forma de descansos sabàtics, distincions honorífiques, premis econòmics, reduccions de docència, etc., de la mateixa manera que es gratifiqui el professor que col·labori en els programes de mentoratge de professors novells.
6. Promoure la participació del professorat en accions de desenvolupament professional, augmentar l'oferta formativa, orientar i facilitar mitjans i recursos per als departaments, impulsar iniciatives innovadores en el si dels departaments i titulacions.

7. Establir un centre d'atenció i servei al professorat universitari que doni resposta a les seves necessitats docents.

Des dels responsables de formació del professorat universitari:

8. Detectar les necessitats de formació del professorat universitari en funció de les preocupacions, interessos, necessitats i demandes en la seva carrera docent i, en conseqüència, organitzant-ne la formació.
9. Diagnosticar les necessitats de formació de cada centre docent. Cal facilitar l'accés a la formació dels professors ubicats en centres o departaments fora del campus.
10. Endegar un curs de postgrau o mestratge sobre docència universitària per acreditar el professorat interessat.
11. Estimular l'intercanvi d'experiències i pràctiques docents innovadores, tant en el si de la universitat i entre departaments com amb altres universitats.
12. Organitzar la formació del professorat novell obligatòria per als professors ajudants i becaris i voluntari per a la resta de professorat, emparat en un marc teòric que prengui com a model el professor reflexiu.
13. Donar suport a l'organització de programes de mentoratge. Cal ampliar l'oferta formativa al llarg del curs acadèmic i facilitar accions regulars de formació específiques.
14. Incentivant estratègies de formació d'interès al professorat veterà de la universitat.

Des dels responsables dels programes de doctorat:

15. Oferir assignatures de docència universitària com a crèdits de lliure elecció i animar els estudiants de doctorat a escollir-les. Cal dir que algunes haurien de ser obligatòries per als professors en formació (ajudants i becaris).

1.2.2. Propostes d'intervenció des dels centres

16. Organitzar sessions de presentacions d'experiències d'innovació docent i de recerca del professorat de la facultat.
17. Ampliar l'oferta de sessions formatives i lúdiques per al professorat i per al personal no docent (cursos multimèdia, d'oratòria, intercanvi d'experiències amb l'estranger, etc.).
18. Donar suport a les experiències d'innovació docent entre departaments, entre titulacions, entre centres i universitats i, en particular, les que inclouen l'ús d'estratègies didàctiques innovadores amb mitjans tecnològics.

1.2.3. Propostes d'intervenció des dels departaments, unitats i àrees de coneixement

19. Formalitzar un programa de mentoratge amb professorat expert voluntari per àrees de coneixement, coordinat des del departament amb el suport del programa de formació del professorat universitari.
20. Integrar el professorat novell en grups de recerca del departament.
21. Donar suport a la coordinació d'assignatures, a la revisió de la docència i altres projectes d'innovació docent, com ara l'edició de materials didàctics multimèdia.
22. Estimular l'intercanvi d'experiències docents amb professorat de la mateixa àrea de coneixement d'altres universitats estatals i internacionals, mitjançant, entre altres, l'ús de les noves tecnologies.

Es tracta de no haver d'acceptar seguir actuant d'una manera ineficaç ni resignar-nos amb la inflexibilitat de l'actual sistema universitari i d'alguns dels seus professors. Cal donar a conèixer la realitat de la bona docència i introduir una cultura docent reflexiva a la universitat que satisfaci les necessitats d'aprenentatge dels estudiants del nostre temps.

2 LIMITACIONS I SUGGERIMENTS

Com exposen Latorre, Del Rincón i Arnal (1997:38) la realitat educativa

"[...] a més de complexa, dinàmica i interactiva, està dimensionada per aspectes morals, ètics i polítics que es presten més al seu estudi des de plantejaments humanístics i interpretatius. Per tant, hi ha un major risc de subjectivitat i imprecisió en els resultats sense que per això haguem de renunciar al seu estudi."

Aquesta darrera secció del treball de recerca presenta les limitacions, les dificultats i les possibles mancances de la recerca. L'última part també ofereix pistes significatives als lectors sobre quins aspectes encara no estan resolts, els quals creiem que mereixen una consideració especial, mentre esperem que incitin a algú més a fer propostes de recerca i endegar-les.

2.1. LIMITACIONS DE LA RECERCA

En fer recerca educativa ens trobem amb limitacions i obstacles, alguns difícils de salvar. Latorre, Del Rincón i Arnal (1997) i Planchard (a Tejada, 1997) coincideixen a considerar quatre tipus de limitacions: d'ordre ambiental (característiques dels subjectes, condicions de l'ambient), d'ordre tècnic (instruments de recollida d'informació), d'ordre moral (conseqüències derivades de la investigació sobre els mateixos éssers humans) i d'ordre metafísic o derivades de l'objecte (significacions, creences, intencions de les persones).

El present estudi intenta recollir de manera global tots aquells factors que tenen influència en el desenvolupament professional del professor universitari com a docent. La complexitat del fenomen fa que hagi calgut simplificar-los per poder aportar una aproximació global al tema. Aquesta és, sens dubte, la primera limitació a l'estudi; això ens porta a pensar que en alguns casos hi ha qüestions que s'haurien d'estudiar individualment.

A més a més, destaquem altres limitacions d'ordre conceptual i d'ordre tècnic:

D'ordre conceptual: existeixen fenòmens interns (propis de l'ésser humà) no observables i difícilment quantificables o avaluables. Els sentiments, les intencions, els significats i les creences tenen una difícil interpretació i anàlisi perquè no sempre es fan explícits. Es procura que els instruments mesurin de forma precisa, però existeixen processos interns innats en les persones que no es poden mesurar.

De fet, hi ha aspectes de la docència que costen més de copsar que altres, bé perquè són menys evidents o bé perquè amb els instruments utilitzats no hem pogut i/o sabut observar la dimensió del seu abast. Ens referim sobretot a les concepcions docents dels professors i a la dificultat general de comprovar si els professors actuen segons les seves concepcions. En alguns casos hem vist com defineixen ensenyar i aprendre d'una manera i, en canvi, orienten la seva docència d'una altra. No obstant això, caldria aprofundir més en aquesta qüestió de les teories implícites dels professors.

D'ordre tècnic: existeixen dificultats en l'observació i la quantificació dels fenòmens educatius arran de la seva naturalesa i les corresponents manifestacions. La imprecisió i inexactitud d'aquests fenòmens esdevé un obstacle per a mesurar-los. El que la gent diu és una de les principals fonts de la recerca qualitativa, independentment de si el que diuen s'obté verbalment a través d'una entrevista o de forma escrita a través de les respostes a un qüestionari. Tanmateix hi ha limitacions sobre quant pot ser après del que diu la gent.

Identificar i categoritzar perfils docents o, en concret, les orientacions docents dels professors (preocupacions, concepcions, dinàmiques...), mitjançant un qüestionari és una tasca difícil i arriscada. Molts estudis sobre el desenvolupament del professor han utilitzat una metodologia de tipus qualitatiu a través d'entrevistes, observacions, anàlisis de biografies o històries de vida, entre altres instruments. Per entendre plenament les complexitats de les situacions, la participació directa i l'observació del fenomen d'interès (per exemple l'observació de l'actuació de professors en diferents moments de la carrera

docent) podrien haver facilitat informació addicional. Però hem optat per una metodologia quantitativa i qualitativa, i combinant els ítems teòrics amb els ítems de les preguntes obertes i contrastant-ho amb els resultats de les entrevistes, s'ha aconseguit incorporar els matisos necessaris per obtenir uns resultats interessants.

En general, la puntuació obtinguda amb els qüestionaris contrasta amb la que després es desprèn de les entrevistes. En general, el professorat tendeix a puntuar alt en els qüestionaris i ser molt més crític en les entrevistes.

En concret, les dificultats principals del disseny i desenvolupament de l'estudi de camp han estat:

Pel que fa a la confecció del qüestionari: procurar que els ítems fossin excloents entre ells en relació amb els estadis. Hem comprovat que hi ha ítems que s'haurien de reformular, ja que la pregunta porta a confusió. Ens referim concretament als ítems 44 i 57 i a altres ítems que fan baixar el coeficient Alpha de Cronbach.

Pel que fa a la categorització de les respostes a qüestions qualitatives: interpretar i categoritzar entrevistes semiestructurades i respostes a qüestions qualitatives sempre és difícil, especialment en una nova àrea d'investigació. Concretament, classificar les respostes dels ítems que corresponen a les preguntes obertes del qüestionari han estat una tasca complexa atesa la diversitat i riquesa de les aportacions dels professors.

Pel que fa a l'obtenció de les dades: l'ús d'un qüestionari requereix altes dosis de perseverança, constància i tenacitat. No totes les persones, ni tots els professors universitaris tenen interès o temps per col·laborar en estudis d'aquest tipus. El professorat que contesta és el que té tendència a col·laborar més i, per consegüent, els resultats finals sempre són limitats; si haguéssim pogut tenir accés als resultats de tots els qüestionaris enviats, probablement els resultats haguessin estat inferiors.

El grau de participació i implicació, demostra, en aquest cas i un cop més, l'interès dels professors per la docència i fins i tot el nivell de suport d'alguns departaments.

2.2. SUGGERIMENTS PER A FUTURES RECERQUES

Tota recerca científica és actual, té sentit en un moment concret i, per tant, podem dir que és provisional. Una de les seves característiques, apunta Tejada (1997), és el "permanent i dialèctic estat de construcció-deconstrucció d'hipòtesis i enfocaments alternatius". La situació és encara més patent quan l'objecte de recerca són les persones (docents) i quan s'analitza el seu desenvolupament professional en una situació determinada i aquesta al cap de poc temps pot ser diferent.

Una revisió de la recerca en un altre moment històric, context físic, normativa i política educativa, etc., pot ser que rebelés l'aparició de noves orientacions i la inexistència d'altres per la mateixa població, per aquest motiu es podria suggerir d'estudiar la conveniència de realitzar estudis longitudinals, amb la mateixa població d'aquí a uns anys i veure quins canvis o situacions s'han esdevingut en la docència, o traslladar l'estudi a universitats d'altres països.

A més a més, podem suggerir altres temàtiques que es troben entre les prioritats de la recerca sobre el desenvolupament dels professors universitaris i la docència universitària en general:

Sobre la docència universitària:

1. Totes les organitzacions, i la universitat no és una excepció, evolucionen a través de períodes de *convergència*, caracteritzats per un augment de l'ajustament de l'organització a les demandes de l'entorn, llargs períodes d'èxit que porten a la *complaença* de l'organització, i períodes de *reorientació*, conduïts per objectius executius, sovint de durada curta, en els quals els canvis simbòlics i substantius més importants que tenen lloc, requereixen un canvi en les assumpcions principals, premisses de presa de decisions i el desenvolupament i adopció de nous marcs de referència.

Una hipòtesi de treball respecte del model d'educació superior és que la present **fase de 'reorientació' per la qual passa l'ensenyament universitari** és especialment traumàtica per als professors d'universitats tradicionals que han estat acostumats a una àmplia autonomia acadèmica. Per als formadors d'aquest professorat, que en moltes universitats conformen la majoria, representen tanmateix la tasca més feixuga. Una possible línia de recerca seria esbrinar en quina mesura aquesta situació es produeix en el nostre context universitari i quina és la millor manera d'entomar-la.

2. Des dels darrers 100 anys, l'educació ha reconegut la importància de l'ensenyament individualitzat dels infants. Ara, a mesura que la recerca sobre la docència a la universitat progressa i l'aprenentatge dels estudiants es focalitza en el paper del docent, els formadors estan reconeixent el valor de **l'ensenyament individualitzat dels adults**. Per això, el coneixement dels estadis de la carrera docent universitària i les seves implicacions en relació amb la formació haurien de créixer en importància.

3. Un altre estudi possible seria esbrinar si les **percepcions sobre docència dels professors coincideixen amb la dels estudiants**. L'estudi de Hativa (2001) revela certes tensions entre el pensament i les expectatives dels professors i estudiants i els objectius respecte dels aspectes de l'entorn acadèmic. Mentre els professors perceben les pròpies actuacions com a satisfactòries, amb suficient coneixement pedagògic i ben aplicat a la pràctica, els estudiants s'hi mostren molt crítics. Des del seu punt de vista, el professorat utilitza un enfocament docent de transmissió d'informació, mentre que ells prefereixen una orientació centrada en l'estudiant. Les opinions també divergeixen respecte de la responsabilitat del fracàs en l'aprenentatge dels estudiants, on els uns culpen els altres. Aquestes tensions entre professors i estudiants porten a creure que l'estructura de la docència i els mètodes d'avaluació condueixen a metodologies d'estudi superficials i a poca inversió en l'aprenentatge. Seria interessant contrastar l'opinió dels estudiants amb la dels professors enquestats i veure si coincideixen amb l'exposada o no.

Sobre el desenvolupament professional del professor universitari:

4. Molta de la literatura citada en aquesta recerca representa un intent d'entendre el desenvolupament de la **carrera del docent universitari** i les seves implicacions pel que fa a la formació inicial i contínua. Alguns estudis etnogràfics han tractat mostres limitades, o s'han centrat en preocupacions específiques dins la teoria del desenvolupament de la carrera, i per això són de crítica aplicació. Altres mostren estadis o cicles en la carrera sota la base d'observacions i impressions, sense cap tipus de fonamentació ferma. Aquests fets i els buits d'informació poden impedir el progrés. Amb la nostra recerca hem intentat esbrinar alguna d'aquestes qüestions, però cal aprofundir-hi molt més.
5. Les generacions actuals de **professors joves** presenten un enfocament menys transmissiu i més interactiu de la docència. És aquesta una qüestió generacional o d'actualitat? Quan aquests esdevinguin professors sèniors tornaran a models més tradicionals com han fet alguns professors, es mantindran en l'estil participatiu o hauran evolucionat cap a un estil més reflexiu?
6. Prosser i Millar (1989) van trobar que el desenvolupament que hi ha en les **concepcions dels estudiants** a mesura que el curs avança té relació amb el tipus d'enfocament d'aprenentatge utilitzat. Els estudiants que fan servir enfocaments profunds d'aprenentatge tenen més possibilitats de canviar la seva comprensió en la línia desitjada pels professors. Els estudiants que adopten enfocaments de superfície en la matèria d'estudi tenen menys probabilitats de demostrar un nivell alt de comprensió dels conceptes principals (a Ramsden, 1993).

El mateix es dona amb els professors? El nivell de maduresa de la seva docència té relació amb el tipus d'enfocament utilitzat. Els professors que adopten enfocaments centrats en ells mateixos i el seu ensenyament tenen menys probabilitat de canviar les seves concepcions docents i adaptar la seva docència que no pas els professors que adopten enfocaments centrats en els estudiants i el

seu aprenentatge. També ho deixem escrit per a qui vulgui reemprendre una recerca en aquesta línia.

Sobre el desenvolupament professional i la formació del professorat universitari:

7. La relació entre les teories del desenvolupament i el desenvolupament professional dels professors d'universitat segueix sent un marc d'estudi i recerca imperiós. El procés a través del qual els professors es mouen de dominis menys complexos a més complexos, i els contextos que ofereixen i animen aquest procés de desenvolupament necessiten més atenció en la **planificació de la formació**.
8. Sabem que **la formació** pedagògica contribueix a orientar el professorat cap a perfils més centrats en l'aprenentatge dels estudiants. Ara bé, cal aprofundir més sobre aquesta afirmació i realitzar estudis que analitzin exhaustivament els programes de formació i els **models de formació** subjacents i que es realitzin estudis d'impacte per conèixer més a fons l'empremta de la formació del professorat en els aprenentatges dels estudiants.

Altres suggeriments:

- L'eficàcia de la formació del professorat universitari a distància: els materials publicats, els materials multimèdia, les sessions de tutorització mitjançant la xarxa, etc.
- Les possibles combinacions de cada una de les etapes de les teories del desenvolupament conceptual, del jo, moral, així com els efectes que cada una té en altres variables professionals (trajectòria formativa del professor), didàctiques o organitzatives.
- La visió retrospectiva del procés de desenvolupament pedagògic de professors més experimentats, professors emèrits, professors guardonats per l'excel·lència docent...
- L'impacte de la formació inicial i pedagògica del professor universitari en la docència. L'avaluació dels programes de formació inicial del professorat novell universitari.
- El paper i estil de lideratge dels departaments universitaris i àrees de coneixement o unitats i la seva influència en el model docent i en la formació del professorat.
- La investigació-acció en la formació del professorat.
- Els estadis de desenvolupament cognitiu i emocional del professor novell universitari. Les diferències entre professorat expert i novell: diferències discursives, cognitives, etc. L'estudi de la construcció del seu coneixement i aprenentatge (metacognició).

- Constitució, funcions, tipus de programes i especialistes dels departaments de formació del professorat universitari: quin model de formació presenten?
- En quina mesura les tecnologies de la informació i la comunicació contribueixen al desenvolupament docent del professor.
- Anàlisi de l'ús de certes estratègies metodològiques i d'avaluació: els estudis de casos, l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge cooperatiu, la simulació i el joc, el portafolis, l'autoavaluació a l'aula, etc.
- El foment de la creativitat (o de la reflexió, presa de decisions, resolució de conflictes, anàlisi d'experiències, etc.) en les disciplines universitàries.
- Les destreses i competències bàsiques que desenvolupen els estudiants al llarg de la seva carrera universitària: una continuació de l'estudi de Perry de 1970.
- L'actuació dels estudiants està lligada als estadis de desenvolupament o, en realitat, exhibeixen nivells diferents d'aprenentatge?
- Etc.

2.2.1. Qüestionari perfeccionat

El darrer suggeriment té relació amb el perfeccionament de l'instrument i aquesta passa per aplicar-lo a noves mostres de professors perquè ens informin de l'orientació que donen a la seva docència.

Després del tractament estadístic descriptiu i inferencial que ens ha aportat informació respecte de la validesa i fiabilitat de la informació extreta, hem volgut suggerir una millora del qüestionari tenint en compte els ítems amb coeficients superiors a l'Alpha de Cronbach en l'anàlisi de fiabilitat i els ítems amb més puntuació en l'anàlisi factorial.

QÜESTIONARI SOBRE L'ORIENTACIÓ DOCENT DEL PROFESSOR UNIVERSITARI		Totalment d'acord				Totalment en desacord
		5	4	3	2	1
1	Sóc pacient i sensible a les preocupacions dels estudiants	ø	ø	ø	ø	ø
2	M'agrada ser el protagonista de la classe	ø	ø	ø	ø	ø
3	M'interessa saber què i com aprenen els estudiants	ø	ø	ø	ø	ø
4	Procuo que els estudiants acabin el curs amb uns bons apunts	ø	ø	ø	ø	ø
5	Em preocupa com puc ajudar els estudiants a aprendre	ø	ø	ø	ø	ø
6	Em preocupa l'opinió i la impressió que pugui causar en els estudiants	ø	ø	ø	ø	ø
7	Em preocupa com satisfer les necessitats educatives de cada estudiant	ø	ø	ø	ø	ø
8	Em preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura	ø	ø	ø	ø	ø
9	Justifico als meus estudiants el perquè de les meves decisions docents	ø	ø	ø	ø	ø
10	Faig tot el possible per poder abordar tot el programa	ø	ø	ø	ø	ø
11	Animo els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura	ø	ø	ø	ø	ø
12	Faig ús de l'oratória per captivar els estudiants	ø	ø	ø	ø	ø
13	Tutoritzo molts treballs fora de classe	ø	ø	ø	ø	ø

14	Les preguntes dels estudiants em permeten provar que conec el material en profunditat	ð	ð	ð	ð	ð
15	Discuteixo i pacto el contingut de l'assignatura amb els meus estudiants	ð	ð	ð	ð	ð
16	Em fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat	ð	ð	ð	ð	ð
17	Analitzo el punt de partida dels estudiants	ð	ð	ð	ð	ð
18	Haig d'estar preparat per respondre a qualsevol pregunta que em facin sobre l'assignatura	ð	ð	ð	ð	ð
19	Ensenyo els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives	ð	ð	ð	ð	ð
20	Tinc uns bons llibres de text amb els quals baso el contingut de l'assignatura	ð	ð	ð	ð	ð
21	Crec que l'experiència dels estudiants és tan important com la meua	ð	ð	ð	ð	ð
22	La meua experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura	ð	ð	ð	ð	ð
23	La meua planificació és flexible, l'adapto a les característiques i interessos particulars de la majoria d'estudiants	ð	ð	ð	ð	ð
24	Planifico l'assignatura en base al meu coneixement, interessos i suposicions del que crec que convé als estudiants	ð	ð	ð	ð	ð
25	Utilitzo una metodologia que em dóna informació de com aprenen els estudiants	ð	ð	ð	ð	ð
26	Preparo les classes prioritzant allò que sé, els coneixements que domino	ð	ð	ð	ð	ð
27	Pregunto als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura	ð	ð	ð	ð	ð
28	Els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional	ð	ð	ð	ð	ð
29	Planifico l'assignatura pensant que els meus estudiants tenen pocs coneixements de la matèria	ð	ð	ð	ð	ð
30	Treballo diferents metodologies per poder arribar a tots els estudiants encara que això suposi no poder acabar el temari	ð	ð	ð	ð	ð
31	Una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants de cara a l'avaluació	ð	ð	ð	ð	ð
32	Cedeixo part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les seves idees	ð	ð	ð	ð	ð
33	L'avaluació es basa en conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats	ð	ð	ð	ð	ð
34	Comprovo el que van aprenent al llarg del semestre	ð	ð	ð	ð	ð
35	La meua relació amb els estudiants és distant i analítica	ð	ð	ð	ð	ð
36	Conversem a classe sobre aspectes de la matèria que estudiem, especialment les dificultats que comporta	ð	ð	ð	ð	ð
37	Els estudiants es mostren passius a classe, només es dediquen a prendre nota del que explico	ð	ð	ð	ð	ð
38	Procuro que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els meus	ð	ð	ð	ð	ð

Taula 2-1. Questionari perfeccionat

VI. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AAVV (2000): **Estrategias de aprendizaje en la universidad: enseñar para la autonomía en la universidad del siglo XXI.** Miraterra. 31 Mayo, 1-2 Junio 2000. UAB.
- AAVV (1990): **Documentos sobre evaluación de la docencia.** ICE Universidad de Cantabria. (Policopiado).
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (1999): **Informe del procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari català: Informe 1998.** Cànon. Barcelona.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2001): **Marc general de l'avaluació del professorat.** Cànon. Barcelona.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2002): **Pla d'actuació de l'agència.** (www.agenqua.org). [Consulta: 15/03/02].
- Aleman, M. (1999): **Investigar en España es llorar.** Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Andreozzi, M. (des., 1998): **Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación.** A Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Angulo, J.F. (1999): **Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada.** A Gómez, A.P.; Barquín, J. & Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Akal. Madrid.
- Angulo, J.F. (1999): **La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos.** A Gómez, A.P.; Barquín, J. & Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Akal. Madrid.
- Antúnez, S. (abril, 1994): **El plan de atención y acogida a los profesores nuevos.** Colección Organización y Gestión de Centros Educativos. Praxis. Barcelona.
- Apodaca, P.M. & Graó, J. (1997): **Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior.** A Apodaca, P.M. i Lobato, C.: *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación.* Laertes. Barcelona.
- ARD (1999): **SPEZIAL 2000: Schule, Uni, Arbeitslos -versagt unser Bildungssystem?** (*Escola, universitat, atur -fracassa el nostre sistema educatiu?*) Programa televisiu presentat per Sabine Christiansen. Cadena ARD. Alemanya. 18/07/99. 2,92 milions de telespectadors.

- Argyris, C. & Schön, D. (1978): **Organizational learning: a theory of action perspective**. Addison-Wesley. Reading, Massachussets.
- Argyris, C. (1993): **Knowledge for action**. Jossey-Bass. San Francisco.
- Armengol, C. (1999): **La cultura organitzacional en els centres educatius de primària**. Tesis doctoral. UAB.
- Armengol, C. (2001): **La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad**. La Muralla. Madrid.
- Askling, B. i Kristensen, B. (2000): **Vers "l'organisation apprenante": incidences pour le gouvernement et la direction des établissements**. Gestion de l'enseignement supérieur. OCDE. Vol. 12, 2, p.17-44.
- Association of American Colleges and Universities (AACU)(1998): **A National Program of the Association of American Colleges and Universities & the Council of Graduate Schools: Preparing Future Faculty**. ED 422 759 i ED 422 761. Washington DC.
- Association for the Study of Higher Education (ASHE): www.ashe.missouri.edu. [Consulta 14/02/02].
- Attali, J.: **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur** (Policopiat).
- Ball, S. J. & Goodson, I.F. (1992): **Teachers'lives and careers**. Falmer Press. Philadelphia.
- Barnes, C. (1992): **Developing teachers: "When the student is ready..."**. The developmental "waves" of teachers as learners. ED 354 020.
- Barnes, J. (1987): **Teaching experience**. A Dunkin, M.J. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Pergamon. New York.
- Barnett, R. (1997): **Higher education: a critical business**. Society Research for Higher Education and Open University. Buckingham.
- Bautista, J. et al. (2001): **La planificación estratégica universitaria como soporte del desarrollo regional**. Universities and regional development in the knowledge society. Congrès Internacional. Universitat Politècnica de Catalunya. 12-14 novembre 2001.
- Belenky, M.F. et al. (1986): **Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind**. Basic Books. New York.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996): **Teacher development**. Falmer Press. London.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1999): **La evolución del docente: desarrollo profesional, personal y social**. Publicaciones, 29. pp. 25-52.

- Benedito, V. (2000): **Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias en la Universidad de Barcelona.** A Lorenzo, M.: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.* GEU. Universidad de Granada.
- Benedito, V. (1996): **Formación para la docencia universitaria.** A Rodríguez, S., Rotger, J. & Martínez, F.: *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria* Cedecs. Universitat de Barcelona.
- Benedito, V. (Coord.)(1991): **La formación del profesorado universitario.** MEC: Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid.
- Benedito, V.; Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995): **La formación universitaria a debate.** Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). **Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.** Open Court. Chicago and La Salle.
- Berger, P. & Luckman, T. (1986): **La construcción social de la realidad.** Amorrortu. Buenos Aires.
- Biddle, B.J., Good, T.L. i Goodson, I.F. (2000): **La enseñanza y los profesores (III).** Paidós. Barcelona.
- Biggs, J. (2000): **Teaching for quality learning at university.** The Society for Research in Higher Education and Open University Press. Buckingham.
- Biscarri, J. (1993): **La formación permanente de los profesores: motivaciones y condicionantes.** Institut d'Estudis Ilerdencs. Lleida.
- Bisquerra, R. (1987): **Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX.** PPU. Barcelona.
- Bisquerra, R. (1989): **Métodos de investigación educativa. Guía práctica.** CEAC. Barcelona.
- Blázquez, F. (jun., 1999): **Los ICEs para la universidad del siglo XXI. El plan de formación del profesorado universitario del ICE de la Universidad de Extremadura.** A *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario.* Cáceres, 2-5 junio 1999. Universidad de Extremadura.
- Bloom, B.S. (1981): **Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales.** 8ª Edició. El Ateneo. Buenos Aires..
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Guía para indagar en el campo. FORCE. Granada.
- Brincones, I. & González Sanmamed, M. (1999): **Formación de profesores universitarios noveles.** A Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Universidad del País Vasco.

- Brockbank, A. and McGill, I. (1998): **Facilitating reflective learning in higher education**. The Society for Research in Higher Education and Open University Press. Buckingham
- Bruner, J. S. (1972): **Hacia una teoría de la instrucción**. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana. México.
- Burden, P.R. (1997): **Teacher development**. A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. New York.
- Burden, P.R. (1982): **Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages**. ED 218 267.
- Caballer, N.: **Maddox cuestiona la política científica de la UE y propone reforzar la investigación básica universitaria**. El País, 29/04/99.
- Cabrera, F. & Espín, J. (1986): **Medición y evaluación educativa**. PPU. Barcelona.
- Carlson, R. (1989): **Malcolm Knowles: Apostle of andragogy**. Vitae Scholasticae (8), 1. (Reproduït a www.nlu.nl.edu/Resources/Knowles.html) [Consulta: 22/01/00].
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Martínez Roca. Barcelona
- Castelló, A. (abril, 1994): **L'eficàcia docent universitària: el model de l'expert**. A Docència a l'Autònoma. PSIDU. Núm. 4. ICE. UAB.
- Castle, D. K. (1993): **Competencies of the staff developers**. A Caldwell, S. D. (Ed.): *Staff development: a handbook of effective practices*. National Staff Development Council. Kansas.
- Cebreiro, B. & Montero, L. (1992): **Análisis de los procesos de interacción en la experiencia de una profesora novel**. A *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. 15-19 des. 1992. Universidad de Sevilla.
- Centre for Higher Education Practice (CEHEP)(1999): **Support for part-time teachers of sociology**. Open University. Milton Keynes.
- Chapman, D.W. & Green, M.S. (1986): **Teacher retention: a further examination**. A *Journal of Educational Research*, 273-279.
- Chevrier, J.; et al. (printemps-été 2000): **Le style d'apprentissage: une perspective historique**. *Revue Education et Francophonie*. Volume XXVIII, N° 1.
- Chickering, A. & Thomas, R.. (1984): *Education and identity revisited*. *Journal of College Student Personnel*, 25, 392-399.
- Christensen, J. et al. (1983): **Stages of teachers' careers: implications for professional development**. Eric Clearinghouse on Teacher Education. ED 227 054.

- Clark, B.R. & Neave, G. (Ed.)(1984): **The encyclopedia of higher education**. Vol.3. Analytical Perspectives. Pergamon Press. London.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1990): **Procesos de pensamiento en los docentes**. A Wittrock, M. (Ed.). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- Colén, M., Cano, E., Lleixà, T. & Medina, J.L. (2000): **Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente**. A *1er. Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. ICE UPC-UAB-UB. Barcelona. 26-28 Junio 2000.
- Comissions Obreres (maig 2000): **Full informatiu de la secció sindical de CCOO de la UAB**. Núm. 48. Campus UAB.
- Conferencia Rectores Universidades Españolas (CRUE) (2000): **Universidad 2000. Informe sobre la Enseñanza Superior en España**. Presentación a la Asamblea General. 20-21 enero 2000. Universidad Politécnica de Madrid.
- Consejo de Universidades (1989): **Estudios de gestión y administración universitaria. Apuntes de una doble experiencia: Estados Unidos y España**. Secretaría General: MEC.
- Contreras, J. (1997): **La autonomía del profesorado**. Madrid, Morata.
- Corrigan, D. & Haberman, M. (1997): **The context of teacher education**. A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. New York.
- Cowan, J. (1998): **On becoming an innovative teacher**. Open University Press. Buckingham.
- Cross, D. (1988): **Perspectives on adult education**. Athabasca University. Alberta. ED 307 391.
- Cruickshank, D.R.& Broadbent, F.W. (1968): **The simulation and analysis of problems of beginning teachers**. ED 024637.
- Cruz Tomé, M.A. (1999): **Modelo de profesor y modelo de formación**. A Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- Cruz Tomé, M.A., et al. (1999): **El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid**. (www.ub.es/forum/sadu.htm) [Consulta: 22/05/99].
- Darder, P., Izquierdo, C. & Vilaplana, E. (1991): **Grup d'inducció cooperatiu**. ICE. UAB.

- Davis, W.E. (1991): **International teaching assistants and cultural differences**. A Nyquist, J.D., Abbott, R.D., Wulff, D.H. & Sprague, J. (1991): *Preparing the professorate of tomorrow to teach: selected readings in TA training* Hunt Publishing Company. Iowa.
- Dawn, S. (set.-oct,1992): **Professional partnerships and educational change: effective collaboration over time**. Journal of Teacher Education. 43 (4). American Association of Colleges for Teacher Education.
- Day, C. (1993): **Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development**. British Educational Research Journal, 19 (1) 83-93.
- De Azcárraga, J.A.: **Ciencia y universidad: una asignatura pendiente**. El País, 15/07/99.
- De la Torre, S. (1998): **Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del s. XXI**. A V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid. 10-13 Nov. 1998.
- De Miguel, M. (1988): **Paradigmas de la investigación educativa**. A Dendaluce (Ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea. Madrid.
- De Miguel, M. et al (1994): **El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa**. Premios nacionales de investigación e innovación educativas 1992 CIDE. MEC. Madrid.
- De Vicente, P.S.(1993): ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? Innovación Educativa, N. 3 p.11-31.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. i Sans, A. (1995): **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Dykinson. Madrid.
- Delors, J. (1996): **La educación encierra un tesoro**. Santillana. Madrid.
- Dewey, J. (1993): **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Henry Regnery. Chicago.
- Dolence, M.G. & Norris, D.M. (1995): **Transforming higher education: A vision for learning in the 21st century**. Society for College and University Planning.
- Dunkin, M. & Barnes, J. (1986): **Research on Teaching in Higher Education**. Wittrock, M.C.(Ed.): 3rd. Ed. Collier Macmillan Publishers. London.
- Elton, L. (1987): **Teaching in higher education: appraisal and training**. Kogan Page. London.
- Entwistle, N. (1981): **Styles of learning and teaching**. John Wiley. London.
- Erikson, E.H. (1981): **Identidad, juventud y crisis**. Taurus. Madrid.
- Erikson, E.H. (1986): **Sociedad y adolescencia**. Siglo XXI. México. 10^a edició.

- Escudero, J.M. (1998): **Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado.** Revista de Educación, 317, 11-29.
- Esteve, J.M. (1987): **El malestar docente.** Laia. Barcelona.
- Eteläpelto, A. i Collin, K. (2001): **From individual cognition to communities of practice: theoretical underpinnings in analysing professional learning and expertise.** A *9th EARLI European Conference.* Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septiembre.
- Feiman, S. & Floden, R.E. (1981): **The relationship of adult developmental theories to teacher education.** National Institute of Education. Washington D.C. SP018 656.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986): **The cultures of teaching.** A Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching* 3rd. Ed. Collier Macmillan Publishers. London.
- Feixas, M. (2000): **El professor novell. Estudi de la seva problemàtica a la Universitat Autònoma de Barcelona.** Departament de Pedagogia Aplicada. (Treball de recerca inèdit).
- Feixas, M. (2000): **Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona.** A *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria.* Barcelona. 26-28 Juny 2000.
- Feixas, M. (2001): **What changes as new university professors develop? Models and issues.** A *9th EARLI European Conference.* Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septiembre.
- Feixas, M. (gen.2002): **El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona.** A Boletín de la RED-U. Vol.2 N.1. pp.33-44.
- Feixas, M. Guillamón, C. i Tomàs, M. (2002): **Los cambios en la docencia universitaria. El punto de vista de expertos y responsables de las universidades catalanas.** A *II Congreso Internacional de Docencia Universitaria.* Tarragona. Juliol 2002.
- Feixas, M., Armengol, C. & Tomàs, M. (1999): **Estudio de los ámbitos de cambio de cultura en la docencia universitaria.** A *III Congreso de Innovación Educativa. Innovación en la Universidad.* 25-27 Noviembre 1999. Universidad de Santiago de Compostela.
- Feixas, M., Borrell, N. & Marquès, P. (2000): **Cambio de cultura en las universidades catalanas del s.XXI: funciones y competencias básicas del profesorado.** A *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria.* 26-28 Juny 2000. Barcelona.
- Feixas, M., Castro, D., Armengol, C. & Tomàs, M. (març, 2002): **Diseño didáctico-organizativo de los créditos europeos (ECS). Descripción de un caso.** A *III Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria.* Universidad de Sevilla.
- Feixas, M., Marquès P. & Tomàs, M. (1999): **La Universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC.** A Congreso

- EDUTEC: *Nuevas Tecnologías en la Formación Flexible y a Distancia*. 14-17 Setembre 1999. Universidad de Sevilla.
- Fernández Cruz, M. (1999): **Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente**. Universidad de Granada.
- Fernández, A. & Maiques, J.M. (1999): **Innovación y formación: un modelo de desarrollo profesional del profesor universitario**. A Hornilla, T. (Coord.): *La formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- Fernández, M. (1997): **Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria**. Escorial. Madrid.
- Ferraté, G. (1999): **Metacampus, la universitat global**. (blues.uab.es/actualitat/premsa/20079907.htm) [Consulta: 10/08/99].
- Ferrer, V. & Laffitte, R.M. (1994): **La metodología didáctica a l'ensenyament universitari**. Docència Universitària-3. Universitat de Barcelona.
- Ferreres, V.S. & Imbernón, F. (1999): **Formación y actualización para la función pedagógica**. Síntesis. Madrid.
- Finkelkraut, A. (1994): **La derrota del pensamiento**. Anagrama. Barcelona.
- Font, P. Ll. (1992): **La qualitat de la docència a la UAB: perspectives de futur**. A AAVV: *L'Autònoma i la innovació docent*. ICE. UAB.
- Forum Universidad-Empresa (1989): **Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad**. Consejo de Universidades. MEC.
- Fox, D.J. (1981): **El proceso de investigación en educación**. Ediciones de la Universidad de Navarra. Pamplona.
- Fullan, M. G. & Hargraves, A. (1992): **Teacher development and educational change**. A Fullan, M. G. & Hargraves, A.: *Teacher development and educational change*. Falmer Press. London.
- Fullan, M. G. (1990a): **Staff development, innovation, and institutional development**. A ASCD: *Changing school culture through staff development*. The 1990 Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Yearbook. Virginia.
- Fullan, M. G. (1990b): **The new meaning of educational change**. Teachers College Press. New York.
- Gairín, J. (1993): **La profesionalización docente y su influencia en la vida institucional**. A II Jornadas Educativas *Calidad de vida en los centros educativos UNED*. Asturias, Gijón, 25-27 nov. 1993.

- Gairín, J. (1996): **La organización escolar: contexto y texto de actuación.** La Muralla. Madrid.
- Gairín, J. (1998): **La colaboración entre centros educativos.** A V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI.* 10-13 noviembre, 1998. Madrid.
- Gairín, J. (1999): **La evaluación de instituciones de educación no formal.** A Jiménez, B. (Ed.): *La evaluación de programas, centros y profesores.* Síntesis. Madrid.
- Galino, A. (1990): **Misión de la universidad.** A López, E., Fernández, C., Flecha, C. & Torres, I.: *La función social de la universidad.* Jornadas "Universidad para los 90". Narcea. Madrid.
- García, F.J. & Domènech, F. (1999): **La formación del profesorado novel en la Universidad "Jaume I" de Castellón: Iniciación de un programa piloto.** (www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm) [Consulta: 3/06/99].
- García-Valcárcel, A. (gener-abril 1993): **Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario.** Revista Española de Pedagogía. 194, 27-53.
- Genovard, C. et al. (1991): **Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia en la Universitat Autònoma de Barcelona.** ICE. UAB.
- Gibbs, G.P. & Coffey, M. (2001): **The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn.** A 9th EARLI European Conference.. Fribourg, Switzerland. 28 Agost-1 Setembre.
- Gibbs, G.P. & Habeshaw, T. (1989): **Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education.** Technical and Educational Services Ltd. Bristol.
- Gibbs, G.P. (1995): **Assessing student centred courses.** The Oxford Centre for Staff Development. Oxford.
- Gibbs, G.P. (1996a). **Deliberations. Professional development in higher education.** (Policopiat).
- Gibbs, G.P. (1996b). **Supporting educational development within departments.** International Journal of Academic Development, 1, pp.27-37.
- Gilbert, A. & Gibbs, G.P. (1998): **A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching.** Centre for Higher Education Practice. Open University. Milton Keynes. (Policopiat).
- Gilligan, C. (1982): **In a different voice.** Harvard University Press. Massachussets.
- Giroux, H.A. (1990): **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Paidós. Barcelona.

- Gold, Y. (1997): **Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction.** A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education.* Macmillan. New York.
- Gómez, A.P.; Barquín, J. & Angulo, J.F. (1999): **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.** Akal. Madrid.
- González Sanmamed, M. (1999): **La formación del profesorado novel.** A Ferreres, V. & Imbernón, F. (Edit.): *Formalización y actualización para la función pedagógica.* Síntesis. Madrid.
- González Sanmamed, M. (1995): **La formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.** PPU. Barcelona.
- González Tirados, R.M. (oct.1999): **Los ICEs para la Universidad del siglo XXI. Formación del profesorado universitario.** (Document policopiat). ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Goodlad, S. (1997): **Responding to the perceived training needs of graduate teaching assistants.** Studies in Higher Education. Vol.22. N.1.
- Goodson, I. F. (1996): **Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development.** A Hargraves, A. & Fullan, M.G.: *Understanding teacher development.* Teachers College Press. New York.
- Grassa, R. (1997)(Coord.): **Informe Inicial del Projecte d'Anàlisi i Diagnòstic Institucional** (Policopiat).
- Greene, M. (1991): **Teaching: the question of personal reality.** A Liebermann, A. & Miller, L. (Ed.): *Staff development for education in the '90s.* Teachers College Press. New York.
- Gros, B. & Romañá, T. (1999): **Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria.** Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gross, B. (1993): **Tools for teaching.** Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Guarro, A. (1998): **La mejora de la calidad docente universitaria: ¿Realidad o utopía?** A V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI.* 10-13 novembre, 1998. Madrid.
- Guerrero, S. (2000): **El PSIDU y la calidad de la docencia en la UAB. Las fichas "Docència de Qualitat".** A III Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mejora en la Universidad. Valladolid, 21-23 juny de 2000.
- Guskey, T. (1986): **Staff development and the process of teacher change.** Educational Researcher, 15 (5), 5-12.

- Haffey, D.L. (1991): **Moral development: a critical review of research on Kohlbergian Stage Theory.** ED345 121.
- Hall, B.P. (1997): **Desarrollo y gestión de valores en la universidad.** A 1ª Jornada Internacional. *Universitat i qualitat: valors, estratègies i gestió de la qualitat a la Universitat.* 9 Maig 1997. Barcelona.
- Hargraves, A. (1995): **Changing teachers, changing times.** Cassell. London.
- Hargraves, A. (1996): **Cultures of teaching: a focus for change.** A Hargraves, A. & Fullan, M.G.: *Understanding teacher development.* Teachers College Press. New York.
- Hargraves, A. (1999): **Hacia una geografía social de la formación docente.** A Gómez, A.P.; Barquín, J. & Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Akal. Madrid.
- Hativa, N. (1997): **Teaching in a research university: professors' conceptions, practices and disciplinary differences.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. March 24-28, 1997. ERIC Document ED 407919.
- Hativa, N. (2001): **The tension between professors' and students' perceptions regarding the academic environment.** A 9th EARLI European Conference. Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septembre.
- Helmfrid, S. (1999): **¿Quién va a estudiar?** A Burgen, A (Ed.): *Metas y proyectos de la educación superior: una perspectiva internacional.* Fundación Universidad-Empresa. Madrid.
- Higher Education Research and Development Association in Australasia (HERDSA): www.csd.uwa.edu.au/HERDSA/conceptions.htm. [Consulta 3/02/02].
- Hernández, F. & Sancho, J.M. (1993): **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Paidós. Barcelona.
- Hiiemae, K.; Lambert, L. & Hayes, D. (1991): **How to establish and run a comprehensive teaching assistant training program.** A Nyquist, J.D., Abbott, R.D., Wulff, D.H. & Sprague, J. (1991): *Preparing the professorate of tomorrow to teach: selected readings in TA training.* Hunt Publishing Company. Iowa.
- Hillocks, G.Jr. (1999): **Ways of thinking, ways of teaching.** Teachers College Press. New York.
- Ho, A. (2001): Engaging university teachers in helping students learn to learn in the context of teaching and learning. A 9th EARLI European Conference. Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septembre.
- Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (2001): **Evaluating learning outcomes of faculty development activities** A 9th EARLI European Conference. Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septembre.

- Hornilla, T. (1999a): **Teoría y práctica de la formación desde una perspectiva crítica.** A Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Hornilla, T. (1999b): **La formación docente del profesorado universitario. Relación de una experiencia pionera en la UPV-EHU durante el curso 1993-94.** A Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.) (1997): **Handbook of research on teacher education.** Macmillan. New York.
- Howey, K. (1985): **Six majors functions of staff development: an expanded imperative.** *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 58-64.
- Huberman, M. (1996): **Teacher development and instructional mastery.** A Hardgraves, M. & Fullan, M.G.: *Understanding teacher development.* Teachers College Press. New York.
- Huberman, M. (1998): **Trabajando con narrativas biográficas.** A McEwan, H. & Egan, K. (Comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu. Buenos Aires.
- Huberman, M., Thompson, C.L. & Weiland, S. (2000): **Perspectivas de la carrera del profesor.** A Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Paidós. Barcelona.
- Huling-Austin, L.L. (1990): **Mentoring is squishy business.** A Bey, T. & Thomas Holmes, C. (1990): *Mentoring. Developing successful new teachers.* Association of Teacher Educators. Reston. Virginia.
- Hunt, D. E. (1971): **Matching models in education.** Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.
- Institute for Learning and Teaching (ILT): www.ilt.ac.uk [Consulta: 10/02/02].
- ICE (2002): **Guia del professor de la UAB.** Publicacions de la UAB. (En premsa).
- Imbernón, F. (1998): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Graó. Barcelona. 3ª. edició.
- Imbernón, F. (1999): **De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español.** A.P.; Barquín, J. & Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Akal. Madrid.
- IMEB (Oct. 1999): **Conclusiones del congreso "Barcelona pel coneixement i la convivència".** Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat. A *Guix*. Núm 258. Pp. 49-54. Graó. Barcelona.

- International Consortium for Educational Developers (ICED):
www.csd.uwa.edu.au/iced. [Consulta 15/03/02]
- Izquierdo, M.J. (Dir.) (2000): **El sexisme a la universitat. Estudi comparatiu del personal assalariat de les universitats públiques catalanes.** UAB i CCOO Ensenyament.
- Jackson, P.W. (1996): **Helping teachers develop.** A Hardgraves, M. & Fullan, M.G.: *Understanding teacher development.* Teachers College Press. New York.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (2000): **Cooperative learning: an active learning strategy for the college classroom.** Minnesota.
- Johnson, S. (2000): **¿Quién se ha llevado mi queso?** Urano. Barcelona.
- Jongbloed, B. & Goedegebuure, L. (2001): **From the entrepreneurial university to the stakeholder university.** Universities and regional development in the knowledge society. Congrés Internacional. Universitat Politècnica de Catalunya. 12-14 novembre 2001.
- Kalivoda, P. et al. (1994): **Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs.** Innovative Higher Education. Vol. 18. N.4.
- Kember, D. (1998): **Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning.** A Dart, B. & Boulton-Lewis, G. (Eds): *Teaching and learning in higher education.* Australian Council for Educational Research. Camberwell.
- Kemmis, S. (1999): **La investigación-acción y la política de reflexión.** A Pérez, A.; Barquín, J. i Angulo, J.F. (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Akal Textos. Madrid.
- Kerka, S. (1992): **Life cycles and career development: new models.** ERIC Digest N.19. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus. ED346 316.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994) **Developing reflective judgement: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and young adults.** Jossey-Bass. San Francisco.
- Knapper, C. (1995): **Understanding student learning: implications for instructional practice.** A Wright, A. (Ed.): *Teaching improvement practices: successful strategies for higher education.* Anker. Bolton, MA.
- Kohlberg, L. (1999): **La educación moral según Lawrence Kohlberg.** Gedisa. Barcelona.
- Kolb, D.A. (1976): **Learning Style Inventory.** McBer & Co. Boston.
- Kolb, D.A. (1984): **Experiential learning experience as the source of learning and development.** Prentice-Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.

- Krupp, J. (1993): **Staff development and the individual**. A Caldwell, S.D. (Ed.): *Staff development: a handbook of effective practices*. National Staff Development Council. Kansas.
- Kugel, P. (1993): **How professors develop as teachers**. Studies in Higher Education. Volume 18, N. 3.315-328.
- Kuhn, T.S. (1990): **La estructura de las revoluciones científicas**. Fondo de Cultura Económico. Madrid.
- Latiesa, M. (1992): **La deserción universitaria**. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1997): **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Hurtado. Barcelona.
- Lauvås, P., Handal, G. & Hofgaard Lycke, K. (2001): **Coaching with or without explicit reflection?** A 9th EARLI European Conference. Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septembre.
- Lázaro, A. (1993): **Introducción Actas del Congreso Internacional sobre "Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación"**. Universidad de Valencia y CIDE. Valencia.
- Lázaro, A. (1997): **La acción tutorial de la función docente universitaria**. A Apodaca, P. & Lobato, C.(Eds.): *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Laertes. Barcelona.
- Leach, J.L. i Chakiris, B.J. (abril 1988): **Future of jobs, work and careers**. Training and Development Journal, 42 (4). Pp. 48-54. (EJ 368 415).
- Lee, O. & Yarger, S. J. (1997): **Modes of inquiry in research on teacher education**. A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan. New York.
- Leibowitz, Z.B. & Lea, H.D. (Ed.)(1985): **Adult career development**. National Career Development Association, Alexandria. ED.325 749.
- Leithwood, K.A. (1990): **The principal's role in teacher development**. A Joyce, B. (Ed.): *Changing school culture through staff development*. ASCD Yearbook. Virginia.
- Leslie, D.W. (gen.-feb. 2002): **Resolving the dispute. Teaching is academe's core value**. *The Journal of Higher Education*. Vol. 73, N.1. pp. 49-73.
- Ley de Ordenación Universitaria**. BOE. 14.1.2002.
- Ley de Reforma Universitaria**. BOE 1.9.1983.
- Liebermann, A. & Miller, L. (Ed.) (1991): **Staff Development for Education in the '90s**. Teachers College Press. New York.

- Liebermann, A. i Miller, L. (Ed.) (1991): **Revisiting the social realities of teaching.** A Liebermann, A. & Miller, L. (Ed.): *Staff Development for Education in the '90s.* Teachers College Press. New York.
- Loevinger, J. (1982): **Ego development: conceptions and theories.** Jossey-Bass. San Francisco.
- López, E., Fernández, C., Flecha, C. & Torres, I. (1990): **La función social de la universidad.** *Jornadas "Universidad para los 90".* Narcea. Madrid.
- Lortie, D.C. (1975): **School teacher. A sociological study.** The University of Chicago Press.
- Loucks-Horsley, S. & Stiegelbauer, S. (1991): **Using knowledge of change to guide staff development.** A Liebermann, A. & Miller, L. (Ed.): *Staff development for education in the '90s.* Teachers College Press. New York.
- Loucks-Horsley, S. (1993): **Managing change: an integral part of staff development.** A Caldwell, S.D. (Ed.): *Staff development: a handbook of effective practices.* National Staff Development Council. Kansas.
- Lueddeke, G. (1997): **Educational development units in higher education: much ado about something?** *Quality in Higher Education.* Vol.3, N.2. 155-171.
- Lytard, J.F. (2000): **La condición posmoderna: informe sobre el saber.** Cátedra. Madrid.
- Maclean, R. (1992): **Teachers' career and promotion patterns: A sociological analysis.** The Falmer Press. London.
- Marcelo, C. & Mayor, C. (1999): **Aterrizaje como puedes: profesores principiantes e iniciación profesional.** A Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (1987): **El pensamiento del profesor.** CEAC: Barcelona.
- Marcelo, C. (1990): **El desarrollo profesional de los profesores.** A A Medina, i M.L. Sevillano (Coords.): *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.* UNED. Madrid.
- Marcelo, C. (1993): **El perfil del profesor universitario y su formación inicial.** A III *Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Universidad de Las Palmas.
- Marcelo, C. (1994a): **Formación del profesorado para el cambio educativo.** PPU. Barcelona.
- Marcelo, C. (1996): **El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes.** *Bordón*, 48 (1). Pp.5-25.

- Marcelo, C.(1994b): **La dimensió conceptual del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors.** Temps d'Educació, 11. 1r. semestre. Pp. 11-40.
- Marcelo, C.: **El inventario de preocupaciones de profesores.** (Policopiat).
- Marcelo, C.; Mignorance, P. & Mayor, C. (1991): **Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla.** Kronos. Sevilla.
- Marsh, H.W. (1984): **Student's evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility.** Journal of Educational Psychology, 76, 707-754.
- Martí, E. & Sole, I. (1999): **Aprender a enseñar. La formación docente para nuevos profesores en la universidad.** (www.ub.es/forum/sole.htm) [Consulta: 22/05/99].
- Marton, F. & Säljö, R. (1997): *Approaches to learning.* A Marton, F.; Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (Eds.): **The experience of learning.** pp. 36-55- Edinburgh Scottish Academic Press. 2nd Edition.
- Marton, F.; Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (1984) (Eds.): **The experience of learning.** Edinburgh Scottish Academic Press. Edinburgh.
- Mateo, J. i Vidal, M.C. (Coord.)(1997): **Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica.** UOC. Barcelona.
- Mayor Zaragoza, F.: **El camino hacia adelante.** El País, 23/06/99.
- McKeachie, W.J. (1994): **Teaching tips: a guidebook for the beginning college teacher.** (9th edition). DC Heath and Company. Lexington, MA:
- Measor, L. (1992): **Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers.** A Ball, S. J. & Goodson, I.F.: *Teachers' lives and careers.* Falmer Press. Philadelphia.
- Montero, L. (1993): **El perfil del profesor universitario y su formación inicial.** A III *Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Las Palmas.
- Morin, E. (1999): **Sobre la reforma de la universidad.** A Porta, J. & Lladonosa, M. (Coords.)(1999): *La universidad en el cambio de siglo.* Alianza Editorial. Madrid.
- Murray, K. and McDonald, R. (1997): **The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice.** Higher Education, 33, 331-349.
- National Academy Press (1999): **How experts differ from novices.** A NAP (1999): *How people learn: brain, mind, experience and school.* (www.books.nap.edu). [Consulta: 21/10/99].

- Newble, D. & Clarke, R.M. (1985): **The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school.** *Medical Education*, 20, 267-73.
- Nias, J. (1989): **Teaching and the self.** A Holly, M.L. & McLoughlin, C.S.(Ed.): *Perspectives on teacher professional development.* Falmer Press. London.
- Nias, J. (1992): **Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity.** A Ball, S. J. & Goodson, I.F.: *Teachers' lives and careers.* Falmer Press. Philadelphia.
- Nicholls, G. (2001): **Professional development in higher education: new dimensions and directions.** Kogan Page. London.
- Noguera, J. (2001): **La formación pedagógica del profesorado universitario.** *Bordón*, 53 (2). pp. 269-277.
- Nueno, P. (1997): **Gestión de la calidad centrada en las personas.** A 1ª Jornada Internacional. *Universitat i qualitat: valors, estratègies i gestió de la qualitat a la Universitat.* 9 Maig 1997. Barcelona.
- Nyquist, J.D. & Sprague, J. (1998): **Thinking developmentally about Tas.** A Marincovich, M.; Prostko, J. & Stout, F. (Ed.): *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants.* Anker Publishing Company. London.
- Nyquist, J.D., Abbott, R.D. & Wulff, D.H. (Ed.) (1989): **Teaching assistant training in the 1990s.** *New Directions for Teaching and Learning.* Núm.39. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Nyquist, J.D., Abbott, R.D., Wulff, D.H. & Sprague, J. (1991): **Preparing the professorate of tomorrow to teach: selected readings in TA training.** Hunt Publishing Company. Iowa.
- Oblinger, D.G. & Rush, S.C. (Ed)(1997): **The learning revolution. The challenge of information technology in the academy.** Anker Publishing Company. Bolton. Massachussets.
- Odell, S.J. (1990): **Support for new teachers.** A Bey, T. & Thomas Holmes, C. (1990): *Mentoring. Developing successful new teachers.* Association of Teacher Educators. Reston. Virginia.
- Oja, S.N. & Pine, G.J. (1983): **A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools.** National Institute of Education. Washington D.C. SP025 159.
- Oja, S.N. (1989): **Teachers' ages and stages of adult development.** A Holly, M.L. & McLoughlin, C.S. (Eds.): *Perspectives on teacher professional development.* The Falmer Press. London.

- Oja, S.N. (1991): **Adult development: insights on staff development**. A Liebermann, A. & Miller, L. (Eds.): *Staff development for education in the '90s*. Teachers College Press. New York.
- Oja, S.N. (2001): **Collaborative action research and social role taking**. A 9th EARLI European Conference. Fribourg. Switzerland. 28 Agost-1 Septembre.
- Ortega i Gasset (1960): **Misión de la universidad**. Revista de Occidente. P. 23-24. Madrid.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1991): **How college affects students**. Jossey-Bass. Oxford.
- Pascual, R. (2001): **Per un nou model d'universitat. Informe de la Comissió de Reflexió sobre el Futur de l'Àmbit Universitari Català**. (Policopiat).
- Patton, M.Q. (1990): **Qualitative evaluation and research methods**. 2nd. Edition. Sage Publications. London.
- Pavelich, M. & Fritch, P. (1988): **Measuring student's development using the Perry model**" Proceedings ASEE Annual Conference. ASEE, Washington, DC. pp. 668-672.
- Pérez Gómez, A.I. (1999): **Enseñanza para la comprensión**. A Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. 8^a Edició.
- Pérez, A.; Barquín, J. i Angulo, J.F. (1999): **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Akal Textos. Madrid.
- Perry, R.P. & Smart, J.C. (Eds.)(1997): **Effective teaching in higher education**. Agathon. New York.
- Perry, W.G. (1970): **Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme**. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Piaget, J., Osterrieth, P., de Saussure, R. et al. (1982): **Los estadios en la psicología del niño**. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pintrich, P.R. (1997): **Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education**. A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. New York.
- Písõvá, M. (1999): **Novice teacher in the staffroom**. A *The Teacher Trainer*. Vol. 13. N.3. United Kingdom.
- Playà, J.: **La semana vista por Carles Solà**. La Vanguardia, 11/07/99.
- The Professional and Organizational Development Network (POD Network): lamar.colostate.edu/~ckfgill. [Consulta 3/02/02].

- Porta, J. & Lladonosa, M. (Coords.)(1999): **La universidad en el cambio de siglo.** Alianza Editorial. Madrid.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999): **Understanding Learning and Teaching.** Society for Research into Higher Education and Open University Press. Buckingham.
- Pulido, A. (1989): **Introducción.** A MEC: *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad.* Consejo de Universidades. Forum Universidad-Empresa. Madrid.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000): **El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición.** A Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Paidós. Barcelona.
- Quintanilla, M.A. (1999): **Los problemas de la universidad.** El País Digital. (www.elpais.es/p/d/debates/miguel.htm). [Consulta: 3/06/99].
- Ramsden, P. (1991): **A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire.** Studies in Higher Education. Vol. 16. N.2.
- Ramsden, P. (1993): **Learning to teach in higher education.** Routledge. London.
- Ramsden, P. (1998): **Learning to lead in higher education.** Routledge. London.
- Richardson, V. (1997). **The role of attitudes and beliefs in learning to teach.** A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of research on teacher education.* Macmillan. New York.
- Robertson, D.L. (1999): **Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model.** Innovative Higher Education. Vol. 23, No.4. 271-294.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. i Marrero, J. (1993): **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.** Visor. Madrid.
- Rodríguez, D. (abril, 2002): **Despesa en ensenyament superior encara lluny de la UE.** El Queixal, 32.
- Rotger, J.M., Rodríguez, S. & Martínez, F.: **Opinión del profesorado ante las políticas de formación y desarrollo profesional en la universidad española** (Policopiat). Universitat de Barcelona.
- Rumbo, B. (1998): La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. Grupo Editorial Universitario. Madrid.
- Sáenz, O. & Lorenzo, M. (Eds.)(1993): **La satisfacción del profesorado universitario.** Universidad de Granada.
- Sage, N.A. (1999): **Goals of development inquiry.** (www.psy.pdx.edu) [Consulta: 10/05/01].

- Santamarina, M.C, et al (2001): **El sistema universitario en perspectiva històrica comparada**. Universities and regional development in the knowledge society. Congrés Internacional. Universitat Politècnica de Catalunya. 12-14 novembre 2001.
- Sargent, A.G. & Schlossberg, N.K. (dec.1988): **Managing adult transitions**. A Training and Development Journal, 42. (12). Pp. 58-60. (EJ 381 396).
- Sarramona, J., Colom, A. & Vázquez, G. (1999): **Formació i actualització de la funció docent**. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Schlechty, P.C. & Vance, V.S. (1983): **Recruitment, selection and retention: the shape of the teaching force**. A *Elementary School Journal*, 469-487.
- Schön, D.A. (1992): **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Paidós. Barcelona.
- Secretaría General del Consejo de Universidades (SGCU) (1999): **Declaración de Bolonia**. Documento de información y debate. (Policopiat).
- Senge, P. (1990): **The fifth discipline**. Doubleday. New York.
- Senge, P. (1992): **Training in the 21st century**. American Society for Training and Development Convention. New Orleans. Louisiana.
- Shulman, L. (1986): **Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective**. A Wittrock, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. 3rd Edition. Macmillan. New York.
- Sikes, P. (1992): **The life cycle of the teacher**. A Ball, S. J. & Goodson, I.F.: *Teachers' lives and careers*. Falmer Press. Philadelphia.
- Smith, B. et al. (1997): **Integrating student assessment practices: the significance of collaborative partnerships for curriculum and professional development in a university department**, Higher Education Research and Development, 16, 69-85.
- Solà, C. (1998): **Conferència inaugural del curs 1998-99 de la Universitat Autònoma de Barcelona** (blues.uab.es/actualitat/noticies/disc1098.htm). [Consulta: 10/08/99].
- Sprinthall, N.A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1997): **Teacher professional development**. A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. New York.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C. & Oja, S.N. (1996): **Psicología de la educación**. 6^a edició. McGraw-Hill. Madrid.
- Sprinthall, N.A., Thies-Sprinthall, L. (1981): **Educating for teacher growth: a cognitive-developmental perspective**. ED223 579.
- Squires, G. (1999): **Teaching as a professional discipline**. Falmer Press. London.

- Staff and Educational Development Association (SEDA): www.seda.demon.co.uk. [Consulta: 10/02/02].
- Sunal, D.W. et al. (mar.1989): **Teacher thinking: effects on intervention instruction on basic teaching and problem solving skills**. American Educational Research Association. San Francisco. ERIC Document: ED 306217.
- Super, D.E. (1962): **Psicología de la vida profesional**. Rialp. Madrid.
- Tabatoni, P. (1997): **Alternativas de mejora y evaluación institucional**. A 1ª Jornada Internacional. *Universitat i qualitat: valors, estratègies i gestió de la qualitat a la Universitat*. 9 Maig 1997. Barcelona.
- Tejada, J. (1997): **El proceso de investigación científica**. Fundació "La Caixa". Barcelona.
- Tejedor, F.J. & Montero, L. (1990): **Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario**. A *Revista Española de Pedagogía*, 48 (186); pp.260-279.
- The National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1996): **Dearing Report**. (www.ncl.ac.uk/ncihe/index.htm)[Consulta: 23/09/99].
- Tomàs, M. (2000): **La gestión académica de las universidades: lugar de encuentro entre facultades y departamentos**. Seminario Internacional EAIR. Juny 2000. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Tomàs, M.; Castro, D. & Borrell, N. (2000): **El cambio de cultura universitaria en el s.XXI: consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje**. A *I Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996a): **Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching**. *Higher Education*, 32. pp. 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996b): **Changing approaches to teaching: a relational perspective**. *Studies in Higher Education*, 21. pp.275-284.
- Trigwell, K.; Prosser, M. & Taylor, P. (1994): **Qualitative differences in approaches to teaching first year university science**. *Higher Education*, 27. pp. 75-84.
- Trigwell, K.; Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999): **Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning**. *Higher Education*, 37. pp. 57-70.
- Troiano, H. (1999): **El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica**. Tesis doctoral. UAB.

- Trow, M. (1999): **Continuidad y cambio en la educación superior norteamericana.** A Burgen, A (Ed.): *Metas y proyectos de la educación superior: una perspectiva internacional.* Fundación Universidad-Empresa. Madrid.
- UNESCO (1998): **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Bruselas.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1995): **Línies Generals de Política de Professorat.** Període 1995-1998. Vicerectorat de Professorat. UAB. Bellaterra.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1995): **Reglament de Professorat.** Aprovat el 16/11/95. Vicerectorat de Professorat. UAB. Bellaterra.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1996): **Auditoria Internacional de la Qualitat Institucional.** CRE Institutional Evaluation Programme. UAB. Bellaterra.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1998): **Auditoria Internacional de la Qualitat Institucional: Follow-up.** CRE Institutional Evaluation Programme. UAB. Bellaterra.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1998): **Contracte-Programa 1998-2001.** Generalitat de Catalunya.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1998): **Línies Generals de Política de Professorat.** Període 1998-2000. Vicerectorat de Professorat. UAB. Bellaterra.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2000): **De l'ensenyament secundaria a la universitat.** A *IV Jornades "L'Autònoma i la Innovació Docent.* 8-9 febrer 2000. (www.uab.es/actualitat/dosframes.htm) [Consulta: 10/02/00].
- Universitat Autònoma de Barcelona (2000): **L'espai europeu per a l'ensenyament superior. Conveni de Bolònia del 19 de juny de 1999.** (www.uab.es/actualitat/rectorat/bolonia0300.htm) [Consulta: 3/04/00].
- Universitat Autònoma de Barcelona: **Estatuts de la UAB.** www.uab.es/autonomia/estatuts/estatuts.htm. [Consulta: 3/02/02].
- Universitat Autònoma de Barcelona: **Reglament de Facultat de Ciències de l'Educació.** (Policopiat).
- Universitat Autònoma de Barcelona: **Reglament del Departament de Pedagogia Aplicada.** (Policopiat).
- Universitat Politècnica de Catalunya: **El Programa de Formació Inicial del Professorat Universitari (ProFi).** (Policopiat).
- Universitat Ramon Llull: **Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia de Blanquerna.** (Policopiat). Barcelona.

- Universitat Ramon Llull: **Estatuts de la Universitat Ramon Llull**. Aprovats el 16/06/94. Barcelona.
- Universitat Ramon Llull: **Ideari de la Universitat Lliure i d'Inspiració Cristiana. Universitat Ramon Llull**. Octubre 1989. Barcelona.
- Unruh, D. (1989): **Teaching tips for TAs. A sourcebook of suggestions and guidelines for teaching assistants**. University of California. Los Angeles.
- Van den Berg, R. & Ros, A. (1999): **The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: a concerns-based-approach**. American Educational Research Journal. Winter 1999. Vol. 36. No.4, pp.879-906.
- Veira, J.L. (1983): **Análisis sociológico del profesorado universitario. Entre la participación y el retraimiento**. Universidad de Santiago de Compostela. La Coruña.
- Vera, J. (1988): **El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza**. Promolibro. Valencia.
- Villa, A. (1988): **Perspectivas y problemas de la función docente**. Narcea. Madrid.
- Villar Angulo, L. M. (1991): **Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario**. A *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de Las Palmas.
- Villar Angulo, L.M. (1990): **El profesor como profesional: formación y desarrollo personal**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- Villar Angulo, L.M. (Coord.) (1996): **La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España**. Oikos-Tau. Barcelona.
- West Report: www.dest.gov.au/archive/highered/hereview/execsum.htm. [Consulta 5/02/02].
- Wingspread Group on Higher Education (1993): **An American imperative: higher expectations for higher education**. The Johnson Foundation, Inc. Winsconsin.
- Witkin, H. A. & Goodenough, D. R. (1985): **Estilos cognitivos naturaleza y orígenes**. Pirámide. Madrid.
- Wright, A. & O'Neil, M. (1995): **Teaching improvement practices: international perspectives**. A Wright, A. (Eds.): *Teaching improvement practices: successful strategies for higher education*. Anker. Bolton, MA.
- Young, S. & Shaw, D.G. (1999): **Profiles of effective college and university teachers**. The Journal of Higher Education, Vol.70. N.6. 670-685.

- Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990): **Teacher socialization**. A Houston, W.R.; Haberman, M., & Sikula (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. Nova York.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1999): **Enseñar a reflexionar a los futuros docentes**. A Gómez, A.P.; Barquín, J. & Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R (1991): **Reflections on Reflective Teaching**. A Tabachnick, B.R. & Zeichner, K.M. (Eds.): *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Falmer Press. London.
- Zubieta, J.C. & Susinos, T. (1992): **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes**. CIDE. MEC.