

#### **IV. MARC PRÀCTIC**

## 1 DISSENY I INSTRUMENTALITZACIÓ DE L'ESTUDI DE CAMP

Aquest apartat descriu el procés general seguit en el disseny i la instrumentalització de l'estudi a fi de justificar els instruments utilitzats per determinar l'orientació pedagògica del professorat universitari durant el desenvolupament de la seva carrera docent. La seva realització s'ha fonamentat en bibliografia sobre la investigació en ciències socials (Tejada, 1997; Latorre, Del Rincón, Arnal, 1997; Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995; Bisquerra, 1989; Fox, 1981) i en l'estudi preliminar realitzat per Prosser i Trigwell (1999).

Per comprendre millor les decisions preses, la perspectiva general del procés ha tingut en consideració els elements següents: Disseny de l'estudi (*Objectius i Metodologia*) i Instrumentalització (*Procés de selecció i Construcció dels instruments*).

El *procés de disseny* s'inicia entorn d'una àrea problemàtica de la qual s'extreuen els objectius de la investigació (generals i específics), presentats a l'inici del treball. Aquesta etapa pot sintetitzar-se en la pregunta: què pretenem investigar? L'elecció dels objectius és, correntment, fruit d'un interès personal, depèn dels interessos de l'investigador: si pretén generar coneixement, millorar i optimitzar la docència universitària, etc.

La metodologia és el pla o esquema de treball de l'investigador. Recull els procediments que se seguiran per assolir els objectius i inclou consideracions respecte el mètode apropiat i el tipus d'instruments. Aquests (mètode i instruments) queden determinats per la natura de l'àrea problemàtica i els objectius de la investigació.

Considerem la nostra investigació des d'una perspectiva fonamentalment empiricoanalítica, si bé la nostra opció no ha descartat abordar-la des de supòsits humanístics i interpretatius derivats de la temàtica objecte d'estudi.

La *instrumentalització* descriu amb profunditat les passes seguides en el procés dels instruments. Emmarcar l'instrument en una recerca parteix de la resposta a les preguntes següents: què es vol mesurar?, quina inferència es desitja fer amb els resultats?, a quina població de subjectes va dirigit? Les respostes a aquestes preguntes condicionen les estratègies a seguir en l'estudi de l'instrument: anàlisi d'ítems, indicadors de validesa i fiabilitat.

### 1.1. DISSENY DE L'ESTUDI DE CAMP

El disseny d'una investigació està condicionat en gran mesura per la metodologia adoptada. La metodologia és el procediment mitjançant el qual podem obtenir coneixement de la realitat (Tejada, 1997). Però la realitat, sobretot l'educativa, és complexa, dinàmica i interactiva i està imbuïda de valors ètics, morals i polítics, fet que planteja l'existència de diferents mètodes per obtenir-la. Assumir la diversitat metodològica obliga a prendre decisions respecte del procés metodològic més adequat al problema plantejat.

Per aquesta raó hi ha bastant acord en dos principis: a) que la metodologia d'investigació ha d'abordar-se des d'una perspectiva ontològica, és a dir, atenent la naturalesa de la realitat objecte d'estudi i, b) que atès que la naturalesa de la realitat objecte d'estudi és múltiple, el més apropiat és acceptar la pluralitat metodològica com una manera d'abordar els problemes educatius.

En aquest sentit, Latorre, Del Rincón i Arnal (1997) comentaran:

“Cap metodologia aportarà per si sola respostes a totes les preguntes que han de fer-se en el context educatiu... De la mateixa manera que la investigació aborda diferents tipus de problemes i busca diferents tipus de respostes, els seus procediments exigeixen diferents metodologies.” (p. 87-88).

Acceptant el pluralisme metodològic en el nostre treball com una de les opcions més adequades per assolir els objectius plantejats, les perspectives paradigmàtiques de la investigació educativa són les següents:

- La perspectiva racionalista, inspirada en el positivisme. Ha donat lloc al que també es coneix com a metodologia empiricoanalítica o metodologia quantitativa.
- La perspectiva naturalista, inspirada en la fenomenologia. Ha donat lloc a la metodologia constructivista, humanística i interpretativa o metodologia qualitativa.
- Més recentment la teoria crítica ha donat lloc a la tercera perspectiva paradigmàtica orientada a la pràctica educativa. Dita perspectiva, en opinió d'autors com De Miguel (1988), no deixa de ser una derivació de la perspectiva o metodologia d'investigació qualitativa.

Les característiques de cadascun d'aquests paradigmes es poden veure a la Taula 1-1:

<b>PARADIGMA</b>	<b>POSITIVISTA (racionalista, quantitatiu)</b>	<b>INTERPRETATIU (naturalista, qualitatiu)</b>	<b>SOCIOCRÍTIC</b>
<b>DIMENSIÓ</b>			
<b>1. Fonaments</b>	Positivisme lògic. Empirisme	Fenomenologia. Teoria interpretativa	Teoria crítica
<b>2. naturalesa de la realitat</b>	Objectiva, estàtica, única, donada, fragmentable, convergent	Dinàmica, múltiple, holística, construïda, divergent	Compartida, històrica, construïda, dinàmica, divergent
<b>3. Finalitat de la recerca</b>	Explicar, predir, controlar, verificar teories. Lleis per regular els fenòmens	Comprendre, interpretar la realitat, els significats de les persones, percepcions, intencions, accions	Identificar potencial de canvi, emancipar subjectes. Analitzar la realitat.
<b>4. Relació subjecte-objecte</b>	Independència. Neutralitat. No s'afecten. Investigador extern. Subjecte com a "objecte" d'investigació	Dependència. S'afecten. Implicació investigador. Interrelació.	Relació influïda pel compromís. L'investigador és un subjecte més.
<b>5. Valors</b>	Neutres. Investigador lliure de valors. El mètode és garantia d'objectivitat	Explícits. Influxen en la investigació	Compartits. Ideologia compartida
<b>6. Teoria/pràctica</b>	Dissociades, constitueixen entitats diferents. La teoria, norma per la pràctica	Relacionades. Retroalimentació mútua	Indissociables. Relació dialèctica. La pràctica és teoria en acció
<b>7. Criteris de qualitat</b>	Validesa, fiabilitat, objectivitat	Credibilitat, confirmació, transferibilitat	Intersubjectivitat, validesa consensuada
<b>8. Tècniques: instruments, estratègies</b>	Quantitatius: medicació de tests, qüestionaris, observació sistemàtica. Experimentació	Qualitatius, descriptius. Investigador principal instrument. Perspectiva participants	Estudi de casos. Tècniques dialèctiques
<b>9. Anàlisi de dades</b>	Quantitativa: estadística descriptiva i inferencial	Qualitativa: inducció analítica, triangulació	Intersubjectiva. Dialèctic

**Taula 1-1. Característiques dels paradigmes d'investigació (Latorre, Del Rincón i Amal, 1997:44)**

Cadascun d'aquests paradigmes ha donat lloc a dos tipus fonamentals de dissenys d'investigació: el *disseny quantitatiu* i el *disseny qualitatiu*, si bé també es pot parlar d'enfocaments mixts que combinen ambdós.

Per prendre una decisió més fonamentada sobre quin enfocament metodològic és el més apropiat per assolir els nostres objectius, ens servim d'algunes aportacions de Patton (1990) que ens ajudaran a identificar les diferències entre *el disseny quantitatiu i el qualitatiu* d'acord a la *finalitat, l'instrument i la tècnica de recollida de dades*:

a) Diferències d'acord a la finalitat:

La **metodologia qualitativa** permet a l'investigador fer un estudi en profunditat i amb detall d'un tòpic seleccionat. Una aproximació al camp d'estudi sense estar limitat per categories d'anàlisi predeterminades contribueix a una recerca qualitativa extensa, oberta i detallada.

La **metodologia quantitativa** requereix l'ús de mesures estàndards, de manera que les perspectives i experiències variades de les persones poden tenir cabuda en un nombre limitat de predeterminades categories de respostes amb nombres assignats. El seu avantatge és la possibilitat de mesurar les reaccions de un gran nombre de persones amb un conjunt limitat de preguntes, la qual cosa facilita la comparació i el tractament estadístic de la informació. Això ofereix un conjunt de resultats ampli i generalitzable presentats organitzadament. Contràriament, els mètodes qualitius produeixen típicament una àmplia informació sobre un menor nombre de persones i casos i incrementen la comprensió dels casos i situacions, reduint però la generalitat.

b) Diferències d'acord a l'instrument:

En la **metodologia qualitativa**, l'instrument de mesura és l'investigador, de manera que la validació en aquests mètodes depèn, en gran part, de les habilitats, competències i rigor de la persona que fa l'estudi de camp.

En la **quantitativa**, l'instrument és l'element clau, la validació depèn de la construcció de l'instrument (ítems, preguntes o altres eines de mesura) i, per tant s'ha d'assegurar que l'instrument mesura allò que se suposa que ha de mesurar. A més, l'instrument ha de ser administrat d'una manera estandarditzada i apropiada segons els procediments prescrits.

c) Diferències d'acord a la recollida de dades:

La **metodologia qualitativa** recull dades de tres tipus: entrevistes obertes, observacions directes i anàlisi de documents escrits. Les dades de les entrevistes exposen les experiències, opinions, sentiments i coneixements de les persones. La informació de les observacions consisteix en descripcions detallades de les activitats, comportaments, accions de les persones i una àmplia varietat d'interaccions interpersonals i processos organitzatius que són part de l'experiència humana observable. L'anàlisi de documents parteix de cites o paràgrafs sencers de gravacions, memòries i correspondència, publicacions oficials i informes, diaris personals, i respostes obertes de qüestionaris o enquestes.

La **metodologia quantitativa** també disposa d'una gran varietat d'instruments i tècniques de recollida d'informació com poden ser els tests, els qüestionaris, les escales, els sistemes d'observació, etc.

Ambdues tipologies de metodologies tenen forteses i debilitats, per aquest motiu constitueixen estratègies de recerca alternatives que poden ser emprades en el mateix estudi perquè no són mútuament excloents. De fet, atesa la naturalesa de la nostra investigació, creiem més oportú escollir un enfocament mixt per les raons següents:

- A la nostra investigació no es modifica el fenomen o situació objecte d'anàlisi, per la qual cosa no és possible exercir un control sobre les variables.
- El nostre objectiu és establir un procediment que permeti identificar quin és el procés de desenvolupament professional dels professors universitaris a fi de facilitar la reflexió i la posterior intervenció en l'àmbit formatiu.
- Es tracta d'una investigació que intenta oferir un diagnòstic que permeti aproximar-nos al desenvolupament docent del col·lectiu de professors universitaris.
- A partir del diagnòstic obtingut oferim propostes que puguin servir per guiar la intervenció per parts dels responsables encarregats del desenvolupament professional.

Pel que fa al control de les variables, per a la nostra investigació recollim les aportacions de la metodologia quantitativa d'autors com Bisquerra (1989) i Latorre, Del Rincón i Arnal (1997) els quals identifiquen tres tipologies d'investigació que suposen diferents graus de manipulació de variables:

- la metodologia experimental
- metodologia quasiexperimental
- metodologia no experimental o ex-post-facto

Si tenim en consideració que hi ha un control nul de les variables i que el nostre propòsit és descriure una situació ja donada i comprendre el fenomen des de la perspectiva de les persones implicades, el més adequat és utilitzar la **metodologia no experimental**. Aquí l'investigador no provoca el fenomen sinó que selecciona valors per establir relacions i comparacions entre variables. En educació, es freqüent utilitzar mètodes d'investigació no experimentals.

En el marc d'aquesta metodologia, els grups naturals ja estan formats i els efectes ja s'han produït. La missió de l'investigador és buscar un context o situació on pugui obtenir les dades necessàries. La seva actitud és passiva perquè no modifica ni provoca cap situació, només en recull dades i les analitza.

Els mencionats autors inclouen diferents mètodes sota aquesta denominació genèrica de metodologia no experimental:

- **Els mètodes comparatius-causals:** s'utilitzen quan l'investigador intenta explicar relacions de causalitat comparant grups de dades. En aquests casos està indicada la replicació continuada de les investigacions.
- **Els mètodes descriptius:** exploren relacions, per tant tracten d'associar i comparar grups de dades. Alguns exemples són els estudis d'enquesta, de casos i observacionals.

- **Els mètodes correlacionals:** indicats quan l'investigador busca el grau de relació entre variables i informa també sobre la variabilitat d'una variable que queda explicada per una altra. Si la magnitud de la relació és suficient, se'n pot derivar un estudi predictiu. Amb aquest mètode, a partir de la matriu de correlacions, pot generar-se una anàlisi factorial a fi d'explicar un nombre de variables mitjançant un nombre reduït de variables subjacents.

Mateo i Vidal (1997) hi incorporen, a més a més, els **estudis de desenvolupament**, que vindrien a referir-se a l'estudi de les variables des d'una perspectiva temporal. En aquest sentit identifica tres tipus bàsics: els estudis longitudinals, els transversals i els de cohorts.

Per les particularitats de la nostra recerca, així com pels objectius que pretenem assolir, considerem que el nostre treball pot relacionar-se sota la modalitat d'un estudi descriptiu, correlacional-predictiu. Aquesta darrera modalitat guiarà la posterior anàlisi estadística.

Dins del mètode descriptiu, també anomenat exploratori o *survey*, la tècnica emprada és la de l'**enquesta**, que consisteix a formular preguntes directes a una mostra representativa de subjectes a partir d'un protocol o guió prèviament elaborat. Concretament, es distingeixen dos tipus d'enquestes: el qüestionari i l'entrevista.

Per conèixer en profunditat els estadis de desenvolupament del professorat universitari, es construeix un **qüestionari**, que s'aplica a professors de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya. Aquest instrument ens ha de permetre obtenir un conjunt de dades **quantitatives** mesurables a través d'anàlisis estadístiques i que, en la línia de la perspectiva científica i positivista, ens han de proporcionar informació d'una àmplia mostra de la població, amb el propòsit de poder obtenir resultats generalitzables.

Després, l'estudi correlacional ens servirà de plataforma per a una anàlisi més complexa, atès que ens ha de facilitar la identificació d'escala de desenvolupament a partir de la tècnica de l'anàlisi factorial.

De manera complementària, l'estudi exigeix complementar els resultats del qüestionari amb entrevistes a alguns professors en diferents moments de la seva carrera docent per corroborar si l'evolució dels estadis es dona en l'ordre indicat. Aquestes entrevistes se seleccionaran entre professors amb diferent grau d'expertesa, formació pedagògica, edat i motivacions de les dues universitats. La seva opinió ha de servir per aprofundir en el coneixement de la teoria. Aquesta segona part és **qualitativa**, en la línia de la perspectiva interpretativa i crítica, i té com a finalitat que els enquestats reflexionin sobre la seva pròpia experiència i vivències al llarg del procés de desenvolupament professional com a docents d'universitat. La tècnica de recollida d'informació serà l'**entrevista**, de caràcter exploratori i de naturalesa interactiva i flexible.

La informació que prové del qüestionari i de les entrevistes es triangula amb una anàlisi dels principals documents (informes internacionals, plans de formació de les universitats, estatus i reglaments universitaris) els quals, juntament amb la fonamentació teòrica, ens serviran per establir les conclusions i propostes d'actuació.

Una de les variables que s'analitzaran amb més deteniment és la formació pedagògica del professorat per comprovar si existeixen diferències significatives entre aquells professors que acrediten una formació inicial pedagògica i professors sense cap tipus de formació inicial.



## 1.2. INSTRUMENTALITZACIÓ

El procés d'obtenció de la informació no és aliè al problema objecte d'estudi, al propòsit de la investigació, al context en què té lloc ni a l'experiència de l'investigador, però el que dóna valor a la recerca és el procediment i la rigorositat amb què l'investigador aborda l'estudi. Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) classifiquen les tècniques de recollida de la informació en tres categories:

- **Instruments:** mitjans reals, amb identitat pròpia, que els investigadors elaboren amb la intenció de registrar informació o mesurar característiques dels subjectes, com per exemple: tests, proves objectives, escales, qüestionaris, observació sistemàtica.
- **Estratègies:** tècniques de recollida d'informació que fan referència a processos interactius entre l'investigador i els investigats a fi de recollir informació, com l'entrevista, l'observació participant, l'anàlisi documental, l'autobiografia, les històries de vida.
- **Mitjans audiovisuals:** recursos que l'investigador utilitza per registrar informació: el vídeo, la fotografia, el magnetòfon, les diapositives, les pel·lícules.

Tots han de complir uns criteris de rigor que segons Lincoln i Guba (a Del Rincón, Arnal, Latorre, i Sans, 1995) inclouen:

- a)** criteri de veracitat: es refereix al grau de confiança que es pot dipositar en els resultats d'una investigació i en els procediments.
- b)** criteri d'aplicabilitat: persegueix determinar la rellevància i les possibilitats que les explicacions i interpretacions, com a resultat d'una investigació, es puguin generalitzar o aplicar a altres contextos, subjectes i altres problemes d'investigació.
- c)** criteri de consistència o estabilitat: s'entén com el grau en què els resultats d'una investigació es tornaran a repetir en replicar l'estudi amb els mateixos subjectes o similars i en el mateix context o similar.
- d)** criteri de neutralitat o independència de l'investigador: es proposa assegurar que els resultats de la investigació són reflex dels subjectes estudiats i de la mateixa investigació, i no el producte de l'esbiaix, judici o interès de l'investigador.

La delimitació de la instrumentalització apareix com un element clau pels efectes que pot proporcionar sobre la quantitat i la qualitat de la informació que s'obté i sobre les possibilitats de tractament. Bàsicament es tracta que a través dels diferents instruments garantim recollir informació suficient per a l'objecte d'estudi.

### 1.2.1. El procés de recollida de dades

El procés de recollida de dades és un pas crucial en el procés d'investigació en tant que ha d'aportar la informació necessària per resoldre el problema d'investigació. Les

opcions i estratègies de recollida de dades de qualsevol recerca depenen de les respostes a les qüestions següents (Patton, 1990):

Quin tipus d'informació es necessària?

Per a qui és la informació i qui farà ús dels resultats de la recerca?

Qui obtindrà la informació i quins recursos són disponibles per conduir la recerca?

On, quan i com obtindrem la informació?

Les respostes a aquestes preguntes determinen el tipus d'informació més útil per a cada recerca particular. Per Patton (1990:12) "el repte de la investigació és trobar la millor informació possible per a les persones que la necessiten i després, fer que aquestes persones utilitzin la informació de forma correcta per assolir els objectius proposats".

### 1. Quin tipus d'informació es necessària?

La informació que es necessita per assolir els objectius de la recerca caldrà cercar-la en les necessitats de la recerca i en les variables implicades.

La present recerca té un objectiu general: *conèixer el procés de desenvolupament pedagògic del professor universitari al llarg de la carrera docent i els factors que contribueixen a aquest desenvolupament*. Per assolir-lo es cerca informació respecte de les variables següents:

1. Les variables que configuren el que anomenem orientació pedagògica del professor universitari i que considerem que queden reflectides en els àmbits següents:
  - Variables de tipus personal sobre el docent: **característiques personals i preocupacions docents.**
  - Variables de tipus professional sobre la docència: **contingut, dinàmica de la docència (planificació, estratègies i recursos metodològics i d'avaluació), concepcions de docència (concepcions de l'ensenyament i concepcions de l'aprenentatge), estil docent.**
  - Variables de tipus relacional: **relacions amb estudiants i relacions amb els companys.**
  - Variables de tipus institucional: **cultura docent i departamental.**
  - La influència de la variable recerca en el procés de desenvolupament docent.
2. La relació de les anteriors amb determinades variables identificatives: gènere, edat, titulació, categoria professional, crèdits anuals de docència, àrea de coneixement on imparteix docència, departament, universitat, anys d'experiència docent universitària i no universitària, formació inicial i continuada, tipologia d'assignatura i nombre d'estudiants.

3. Els factors personals, professionals, contextuals i socials que contribueixen al desenvolupament professional com a docent i els que el limiten.
4. Els períodes que marquen les etapes de la carrera docent d'un professor d'universitat, des del seu inici fins la seva jubilació, a partir de variables anteriors com ara les preocupacions docents, relacions amb companys, estudiants i institució, implicació en la recerca i la gestió, principalment.

### 2. Per a qui és la informació i qui farà ús dels resultats de la recerca?

La informació obtinguda serà emprada pels Instituts de Ciències de l'Educació per perfeccionar els programes de desenvolupament professional.

### 3. Qui obtindrà la informació i quins recursos són disponibles per conduir la recerca?

Cal que la persona que ha d'obtenir, enregistrar i analitzar la informació tingui una competència tècnica i formació específica per evitar introduir fonts d'error en el tractament de les dades. Pensem per exemple, en l'entrevista: si no hi ha hagut un entrenament previ, principalment en la captació de la informació, els resultats de l'entrevista poden estar esbiaixats.

D'altra banda, es poden buscar recursos per conduir la recerca de la manera més diligent. En aquest cas s'han facilitat alguns recursos que han agilitat la recollida de la informació. En concret, el Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Qualitat Universitària i el responsable del PSIDU de la UAB d'una banda, i el Director de l'ICE de la UPC de l'altra, han col·laborat i donat suport a la investigació en dos aspectes: 1) logístic, enviant una carta als directors i directores dels departaments seleccionats per cada universitat (UAB i UPC) en la qual se'ls informa de l'estudi i se'ls demana la col·laboració en la recerca (annex 8 i 9), i recollint els qüestionaris contestats, i 2) econòmic, fent-se càrrec de les despeses de les fotocòpies dels qüestionaris.

L'enviament i la recollida de la informació es fa mitjançant el correu intern de les universitats.

### 4. On, quan i com obtindrem la informació?

La resposta al·ludeix al lloc o el context, el moment i el procediment que se segueix per obtenir les dades necessàries. El referent contextual són els professors de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya. La temporització de l'enviament i recollida de dades es concreta durant el darrer trimestre de l'any 2001 i el primer trimestre del 2002. Finalment, el procediment a seguir ha estat el següent:

- 1er. Es contacta per telèfon amb els/les directors/es dels departaments seleccionats d'ambdues universitats informant-los que estem fent una recerca, que rebran aviat uns qüestionaris, i que se'ls demanarà la seva col·laboració en la distribució i recollida a través de la secretaria del departament. En els casos en què no es pot contactar

directament amb el/la director/a, es busca un interlocutor de la secretaria del departament.

2n. Amb cada departament s'estableix l'estratègia més convenient per distribuir i recollir els qüestionaris. Una possible estratègia és acordar que al cap d'una setmana, s'enviarà un missatge de correu electrònic en què es recorda als professors la importància de col·laborar contestant el qüestionari.

3r. Alguns/es directors/es envien una carta al professorat del seu departament demanant-los la seva col·laboració, altres deixen el qüestionari a la bústia personal.

4t. Finalment, la secretaria del departament envia els qüestionaris per correu intern a l'ICE de la universitat corresponent.

### 1.2.2. Instruments per estudiar el desenvolupament del docent

Les principals recerques sobre el desenvolupament docent han analitzat aspectes molt diversos del desenvolupament del professorat, per la qual cosa també han utilitzat instruments diversos. Els principals han estat els següents:

1. **El test:** utilitzat per designar un tipus de prova ràpida, senzilla i precisa s'aplica a condicions determinades per obtenir informació sobre un subjecte o grup de subjectes.

Per exemple, Oja i Pine (1983) van portar a terme una recerca que tenia com a objectiu conèixer el procés de desenvolupament cognitiu dels docents de dues escoles anglosaxones d'educació primària. Per a aquesta recerca va utilitzar un Inventori d'experiències educatives i tres mesures empíriques del desenvolupament per estadis:

- el *Defining Issues Test* (DIT) sobre desenvolupament moral: test objectiu sobre raonament moral que analitza els marcs conceptuals bàsics a partir dels quals les persones analitzen un problema sociomoral i jutgen el curs d'acció correcte. El DIT es basa en la teoria de Kohlberg dels sis estadis de raonament moral i assumeix que els individus a diferents estadis de desenvolupament perceben els dilemes morals de diferent manera. El qüestionari presenta un dilema moral i una llista de definicions dels principals elements inclosos.
- El *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT) mesura el desenvolupament del jo i assigna el nivell d'ego a un dels set estadis de desenvolupament del jo de la teoria de Loevinger o al nivell transicional entre dos estadis.
- El *Paragraph Completion Test* (PCT) desenvolupat per Hunt et al. mesura el nivell conceptual dels professors en referència a les àrees de conflicte o incertesa, i de relació amb l'autoritat i estructuració de normes.

2. **El qüestionari:** serveix per recollir dades concretes dels individus. Consisteix en un conjunt més o menys ampli de preguntes, qüestions o ítems de formulació breu a les quals l'individu ha de respondre les quals es consideren rellevants per a la característica o la dimensió sobre la qual es desitja informació.

Oja i Pine (1983) també van investigar les experiències educatives que contribueixen a la recerca-acció utilitzant altres instruments de desenvolupament com els qüestionaris següents:

El *Research-Teaching Development Questionnaire*, adaptat de Tikunoff et al., el qual té com a objectiu conèixer les destreses del professor per investigar i fer docència.

El *Problem Identification Questionnaire*, adaptat de Tikunoff et al., per identificar els problemes amb què es troben els professors.

El *Learning Style Inventory*, de Kolb, per conèixer l'estil d'aprenentatge dels subjectes.

L'*Organizational Environment Assessment Instrument*, de Pine, per conèixer el clima institucional.

L'*Interpersonal Understanding*, de Selman, per analitzar com les persones s'organitzen en grup.

En l'àmbit de la universitat, trobem altres qüestionaris emprats per identificar concepcions, preocupacions, problemes o estratègies didàctiques dels professors universitaris que s'han utilitzat d'una o altra manera per entendre el procés de desenvolupament del professor universitari. Entre els principals destaquen:

- L'*Approaches to Teaching Inventory* (ATI), elaborat per Prosser i Trigwell (1999), per identificar l'enfocament docent del professor (centrat en el professor i el seu ensenyament i centrat en els estudiants i el seu aprenentatge) i el tipus d'aprenentatge dels estudiants (profund o superficial).
- L'*Inventari de Preocupacions dels Professors Principiants* de Marcelo et al. (1991) basat en el Concerns-Based-Adoption Model o CBAM de Fuller i de Hall i Hord.
- L'*Inventari de Problemàtiques del Professorat Novell* de Feixas (2000) basat en el Cuestionario de Iniciación a la Docencia de Marcelo (1993).
- El *Qüestionari sobre la Vitalitat dels Professors Universitaris* de Baldwin (a Kalivoda et al., 1996).
- El *Teaching Methods Inventory* (TMI) de Gilbert i Gibbs (1998), sobre els mètodes docents.
- El *Module Experience Questionnaire* (MEQ) de Ramsden -abans *Course Experience Questionnaire* (CEQ)(1993), sobre l'experiència.

3. **L'observació:** és la tècnica més antiga que es coneix i probablement la més subjectiva. Consisteix a obtenir dades sobre el comportament, les accions i les reaccions dels individus. Quan l'observador utilitza una pauta per centrar-se en les qüestions que ha de valorar, parlem *d'observació sistemàtica*.

*L'observació participant* és una altra tècnica en la qual l'investigador pren part en la dinàmica institucional com un membre més i anota en un diari de camp les reflexions, idees, observacions que es desprenen de la realitat i les seves percepcions.

Kugel (1993), per exemple, utilitza l'observació, a més d'entrevistes informals, per recollir dades i establir pautes sobre el procés de desenvolupament docent del professor universitari. Nyquist i Sprague (1998) examinen com es desenvolupen els professors novells després d'haver treballat i format centenars durant molts anys. A partir de l'observació sistemàtica i participant i de l'intercanvi d'experiències, aquestes autores arriben a predir un desenvolupament en les preocupacions dels professors ajudants (*teaching assistants*), el seu discurs, la seva relació amb l'autoritat i la seva relació amb els estudiants.

4. **L'entrevista:** és una tècnica d'investigació consistent en una conversació intencionada entre dues o més persones en la qual una de les parts actua com a receptora i l'altra com a subministradora d'informació. Les entrevistes recullen punts de vista, opinions i informacions de manera individual. Els entrevistats, des d'un primer moment, accepten la seva cooperació en la investigació. L'entrevista semiestructurada conté un protocol de preguntes obertes que serveixen de marc de referència.

Kugel (1993) també fa entrevistes informals i manté converses amb professors i professores sobre la seva docència per perfilar els estadis de desenvolupament.

5. **L'anàlisi de documents:** consisteix en un buidatge de diferents documents a fi d'aportar informació addicional i complementària que permeti descriure la realitat amb més precisió.

La recerca de Robertson (1999) parteix de la revisió uns 200 llibres, monogràfics, capítols, articles de diaris sobre investigacions i experiències en primera persona de les diferents perspectives que els professors tenen sobre la seva docència, i inclou experiències de docents que han estat tradicionalment excloses com ara dones i minories, experiències de professors de diferents tipus d'universitats (públiques, privades) i *colleges* (comunals, d'arts liberals...), de diferents nivells (primer i segon cicle, tercer cicle).

6. **Les autobiografies:** són narracions en primera persona sobre la seva experiència personal en el mateix ordre en què va succeir. Són totalment subjectives, sorgides de la pròpia voluntat i no estan sotmeses a cap control extern.
7. **Les històries de vida:** són una estratègia introduïda per antropòlegs. Intenten ser la reconstrucció de la vida d'una persona i s'utilitzen altres fonts d'informació que la del propi subjecte, com ara entrevistes realitzades a persones properes a l'individu estudiat.

Huberman et al. (2000; Huberman, 1998), Bolívar et al. (1998) creuen que les històries de vida són instruments molt poderosos per estudiar el desenvolupament del professor i la seva carrera docent.

“L'emergència dels relats biogràfics i autobiogràfics sobre l'ensenyament –o 'relat de mestres'- apareix com un reflex del treball en la narrativa i les històries de vida elaborat a través de les disciplines acadèmiques.” (Huberman et al., 2000:23).

“En el relat personal d'un professor, o en el relat escrit per una tercera persona sobre la vida d'un professor, la narrativa representa l'esforç per donar forma i significat a la carrera...” (Huberman et al., 2000:25).

L'estudi d'aquestes tècniques ens ha servit per discriminar i decidir des de quina perspectiva és millor aproximar-nos al desenvolupament del professor universitari com a docent. Ens decantem per les tècniques menys avaluatives i més descriptives de la realitat, però considerem per damunt de tot que, en solitari cap no serà una eina suficient en el cas que ens ocupa, més aviat som partidaris d'utilitzar-ne més d'una a fi d'obtenir dades contrastades que ens ajudin a copsar la realitat sota diferents perspectives.

### 1.2.3. Presentació dels instruments utilitzats

El coneixement de la realitat del desenvolupament pedagògic del professor universitari demana l'aplicació d'instruments per extreure la informació i assolir els objectius d'investigació. Una forma d'obtenir dades és mitjançant el **procés d'interrogació** i, amb aquest fi la instrumentalització utilitzada en la recerca que ens ocupa es basarà principalment en l'enquesta. Concretament, distingim dos tipus d'enquestes: el qüestionari i l'entrevista.

Reiterem que el *qüestionari* és un dels instruments més emprats en la recerca en ciències socials perquè, entre altres trets característics, permet arribar a una població més àmplia amb menor espai de temps. L'*entrevista*, en canvi, exigeix una relació de comunicació directa, verbal i no verbal, entre l'entrevistador i l'entrevistat en un espai temporal concret i amb uns objectius prèviament establerts.

Ambdues tècniques solen utilitzar-se complementàriament: la primera permet obtenir informació genèrica i la segona concedeix matisos i aprofundeix sobre alguns aspectes concrets de la recerca.

A més del qüestionari i l'entrevista, es fa *una anàlisi dels principals documents* sobre el desenvolupament professional del docent universitari. Aquesta tercera eina ens permetrà fer una triangulació de mètodes i acostar-nos més acuradament a la realitat objecte d'estudi.

La triangulació, segons Denzin (a Patton, 1990), pot ser de quatre tipus:

- a) triangulació de dades: ús de dades variades en un estudi.
- b) triangulació d'investigadors: ús de diferents investigadors o avaluadors.

- c) triangulació de teories: ús de múltiples perspectives per interpretar un únic tipus d'informació.
- d) triangulació de mètodes: ús de múltiples mètodes per estudiar un únic problema o programa.

Certament, la millor investigació és la que utilitza diferents mètodes, investigadors, mesures i perspectives, però no sempre està a l'abast de cada recerca ni recercador. “*Les combinacions d'enquestes, observació i anàlisi de documents es pot esperar en els treballs de camp de les ciències socials (...) també és possible aconseguir triangulació combinant mètodes qualitatiu i quantitatiu*” (Patton, 1990:188). Qüestionaris, entrevistes i anàlisi de documents és una combinació possible i afortunada de diferents mètodes quantitatiu i qualitatiu, que ens ha de permetre copsar profundament la realitat més rigorosa.



### 1.3. POBLACIÓ I SUBJECTES DE LA MOSTRA

Una acció important en el disseny de l'estudi de camp és determinar els subjectes amb qui es portarà a terme l'estudi; la qual cosa fa que sigui necessari delimitar l'àmbit de la recerca definint una **població**. En la majoria d'investigacions es fa difícil arribar a tots els casos que componen la població, per raons econòmiques, temporals, d'accessibilitat, etc. Per tant, es procedeix a seleccionar una mostra representativa de la població.

#### 1.3.1. Determinació de la mostra del qüestionari

La decisió sobre la determinació de la mostra on s'ha d'aplicar el qüestionari té en consideració un conjunt de criteris i reflexions respecte els avantatges i els inconvenients d'escollir una o altra mostra de població. Aquestes es concreten en la Taula 1-2:

<b>POBLACIÓ I SUBJECTES DE LA MOSTRA</b>	<b>Passar-ho a una única universitat</b>	<b>Passar-ho a dues universitats</b>	<b>Passar-ho per internet</b>	<b>Buscar una mostra representativa de cada grup en diferents departaments de cada universitat</b>
<b>Avantatges</b>	rapidesa en la passació	mostra més representativa de professors universitaris resultats més significatius més informació que valida el qüestionari	rapidesa, es guanya temps generalització, s'arriba a tots ens permet simultaniejar	significació de les respostes si s'aconsegueix un alt índex de representativitat de cada grup
<b>Inconvenients</b>	visió o informació d'un únic col·lectiu de professors	més temps	alt índex de deserció (5-10% de respostes), desequilibri (contesten els més motivats i entusiastes per la tecnologia, que poden ser els més joves. Interessa que contestin tots, els més i menys interessats)	requereix més temps per visitar i demanar col·laboració als directors de departament i cada professor/a en particular
<b>Observacions</b>		els professors universitaris, independentment de la institució, s'emparen en la mateixa legislació universitària, l'espanyola (LRU i properament LOU)		institucionalitzar-ho a través d'una carta del Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica o ICE

**Taula 1-2. Criteris i reflexions al voltant de l'elecció de la mostra del qüestionari**

De fet, ens resultaria molt costós quant a recursos realitzar la primera fase de l'estudi amb el total de la població, per aquesta raó només treballarem amb un subconjunt que en sigui representatiu.

Aquesta mostra representativa està formada per professors de dues universitats catalanes, la UAB i la UPC, que representen professors universitaris de diferents edats, anys d'experiència docent a la universitat, gènere, categoria professional, titulació acadèmica, àrea de coneixement on imparteix docència i formació pedagògica, per tant, amb una orientació pedagògica que podria ser diferent segons les característiques de la carrera docent de cadascú.

Per garantir que aquest subconjunt sigui una mostra que reuneixi les mateixes condicions que el total de la població és necessari seleccionar sistemàticament els diferents departaments d'acord amb un criteri específic prèviament establert i en condicions controlades.

Hi ha diferents models de mostreig que ens permeten obtenir un grup més reduït de població i, alhora, garantir que aquest petit grup tingui les mateixes característiques de la població que estem estudiant. Segons Tejada (1997:89), aquests models es poden dividir en dos grans grups:

- **Probabilístic:** procés de selecció d'una mostra en què tots els elements de la població tenen la mateixa probabilitat de sortir escollits (principi d'equiprobabilitat).
- **No Probabilístic:** procés de selecció d'una mostra en què tots els elements de la població no tenen la mateixa probabilitat de formar part de la mostra.

El sistema de mostreig seguit ha estat **probabilístic**. Concretament, s'ha utilitzat la modalitat d'**estratificat en el cas de la UAB**. Per obtenir una mostra estratificada s'han realitzat els passos següents:

- a) *Dividir la població en estrats:* els estrats són les **àrees científiques** amb què la UAB classifica els departaments ([www.uab.es](http://www.uab.es)). Concretament en són quatre:
  - ciències experimentals i tecnologies
  - ciències de la salut
  - ciències socials
  - ciències humanes
- b) *De cada estrat se n'extreu una mostra pel procediment de mostreig estratificat constant:* seleccionant un número igual (afixació simple) de departaments de cada estrat. S'han seleccionat 3 departaments de cada àrea científica de la UAB.
- c) *La suma de les mostres de cada estrat formen la mostra total n.* La mostra total és **12 departaments a la UAB**.

La UPC no manté cap tipus de divisió per àrees científiques sinó que tots els departaments ofereixen estudis de tipus tècnic. En aquest cas, el mostreig que s'ha utilitzat és l'**aleatori simple**, que garanteix la mateixa probabilitat de ser escollit a cada departament de la universitat i la independència de selecció de qualsevol altre. Concretament, a la UPC s'han seleccionat 12 departaments a l'atzar. En conjunt,

representaran un total de 24 departaments de dues universitats catalanes, la UPC i la UAB (Taula 1-3):

<b>Universitat Autònoma de Barcelona</b>		<b>Nre.de prof.</b>	<b>Universitat Politècnica de Catalunya</b>	<b>Nre. de prof.</b>
<b><u>Ciències Experimentals i Tecnologies:</u></b>	Enginyeria Química	49	Física i Enginyeria Nuclear	100
	Matemàtiques	98	Enginyeria Electrònica	137
	Química	108	Matemàtica Aplicada IV	60
<b><u>Ciències de la Salut:</u></b>	Ciències Morfològiques	42	Enginyeria Telemàtica	45
	Farmacologia i Terapèutica	56	Enginyeria Hidràulica, Marítima i Ambiental	30
	Psicologia de la Salut i Psicologia Social	57	Enginyeria de Sistemes, Automàtica i Informàtica Industrial	46
<b><u>Ciències Socials:</u></b>	Economia de l'Empresa	146	Organització d'Empreses	106
	Pedagogia Aplicada	49	Òptica i Optometria	53
	Periodisme i Ciències de la Comunicació	74	Construccions Arquitectòniques II	37
<b><u>Ciències Humanes:</u></b>	Filologia Catalana	77	Matemàtica Aplicada II	61
	Història Moderna i Contemporània	48	Ciència i Enginyeria Nàutiques	27
	Traducció i Interpretació	87	Resistència de Materials i Estructures en Enginyeria	49

**Taula 1-3. Mostra de departaments universitaris de la UAB i la UPC**

Si bé els estudis que ofereixen ambdues universitats són heterogenis, la funció docent del professorat universitari es descriu sota les mateixes tasques i s'empara sota la mateixa legislació universitària. Una mostra àmplia i aplicada a contextos diversos oferirà informació significativa de la validesa i utilitat de l'instrument.

El mostreig té sentit en tant que garanteix que les característiques que es volen observar en la població quedin reflectides a la mostra. "Preservar la representativitat és l'atribut més important que ha de reunir el mostreig, això ens permetrà generalitzar a la població els resultats obtinguts en la mostra" (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997:82).

Fox (1981) assenyala que per aconseguir la representativitat es requereixen tres condicions:

- a) saber quines característiques (variables) estan relacionades amb el problema;
- b) capacitat per mesurar aquestes característiques (variables)
- c) posseir dades de la població sobre les característiques per utilitzar-les com a base de comparació.

### 1.3.2. Determinació de la mostra de les entrevistes

L'entrevista és un instrument que permet recollir informació sobre esdeveniments i persones (idees, creences, coneixements, actituds, habilitats, experiència), esbrinar el que hi ha en la ment d'una altra persona, accedir al seu pensament. L'entrevista es caracteritza per proporcionar una informació rica en matisos, per permetre interpretar comportaments i per complementar un procés d'interrogació iniciat per un qüestionari.

Kerlinger (a Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995) assigna a l'entrevista tres utilitats bàsiques:

1. Instrument d'exploració: permet identificar variables i relacions i guiar altres fases de la investigació.
2. Instrument de recollida de dades.
3. Complement d'altres mètodes: per obtenir informació que no s'ha pogut aconseguir d'altra forma o comprovar la certesa de la informació obtinguda anteriorment.

Les modalitats d'entrevistes varien depenent de l'objectiu específic de la investigació i del tipus d'informació que interessa obtenir. A judici de Patton (1990), les entrevistes poden ser informals, guiades o estandaritzades:

- a) **Informals.** Converses que generen preguntes de forma espontània i natural. Les persones poden no saber que estan sent entrevistades.
- b) **Guiades.** Implica mencionar el conjunt de temes que seran explorats abans que comenci l'entrevista. No cal seguir un ordre. Es presumeix que existeix una informació comuna que s'ha d'obtenir de cada enquestat.
- c) **Estandaritzades.** Consisteix en un conjunt de preguntes ordenades amb la intenció que cada enquestat segueixi la mateixa seqüència. La flexibilitat és bastant limitada, segons la natura de l'entrevista i les destreses de l'enquestador.

En aquesta recerca s'han realitzat algunes entrevistes informals que han estat d'utilitat per comprovar si els estadis de desenvolupament presentats per Kugel (1993), Nyquist i Sprague (1998) i Robertson (1999), i la nostra proposta de model de desenvolupament teòric tenien sentit en el nostre context.

A part d'aquestes, es realitzen altres entrevistes estandaritzades a professors de diferents perfils per contrastar la seva percepció del desenvolupament amb la dels professors que han contestat el qüestionari. Les seves respostes, més extenses i acurades, permetran donar-nos una visió complementària de tot el procés de desenvolupament al llarg de la carrera docent.

Els entrevistats conformen una mostra selectiva que ens ha de permetre acostar perfils docents. La finalitat de l'entrevista és obtenir informació de professors concrets respecte de la seva docència i carrera docent per corroborar l'existència dels perfils identificats o

justificar-ne l'aparició de nous. S'han entrevistat 14 professors universitaris, set de cada universitat:

<b>Universitat Autònoma de Barcelona</b>	<b>Nre. de prof.</b>	<b>Universitat Politècnica de Catalunya</b>	<b>Nre. de prof.</b>
Farmacologia i Terapèutica	1	Física i Enginyeria Nuclear	2
Psicologia de la Salut i Psicologia Social	1	Enginyeria del Terreny, Cartografia i Geofísica	1
Economia de l'Empresa	1	Teoria del Senyal i Comunicacions	1
Sociologia	1	Arquitectura de Computadors	3
Geografia	1		
Dret Públic i Ciències Jurídiques	1		
Periodisme i Ciències de la Comunicació	1		

**Taula 1-4. Mostra seleccionada de professorat entrevistat**

Es consideren els criteris següents en la selecció dels professors:

- L'edat: professorat jove, a la meitat de la carrera i proper a la jubilació
- Gènere: homes i dones d'ambdues universitats
- Anys d'experiència docent a la universitat: professors joves recent iniciats (amb menys de dos anys d'experiència), amb menys de cinc, amb menys de deu, amb més de vint.
- Àrea de coneixement: a la UAB s'han escollit professors que representessin cada àrea de coneixement; els de la UPC són tots de l'àrea de ciències experimentals i tecnològiques.
- Categoria professional: professors becaris, associats, ajudants, titulars i catedràtics.
- Formació pedagògica: professors amb formació inicial (curs de professorat novell), una professora que l'està realitzant, professors sense formació inicial i sense formació continuada, professors amb formació continuada (una professora té un màster en docència).
- Càrrec de gestió: director de departament, coordinador de titulació, director de l'ICE, altres càrrecs de gestió, sense càrrec.
- Experiència professional: amb àmplia experiència professional, sense experiència professional.

- Motivacions docents: professors amb interès per la millora docent, professors que participen en grups de discussió sobre docència, professors que publiquen sobre docència i professors amb menys motivacions docents d'aquest tipus.
- Orientació pedagògica: docència centrada en si mateixos, centrada en el professor i el seu ensenyament, centrada en l'estudiant i el seu aprenentatge i una combinació d'alguns dels anteriors.

En concret la mostra de professors a entrevistar són els següents (Taula 1-5):

	Edat	Titulació	Categoria Professional	Credits	Experiència docent universitària	Formació pedagògica acreditada	% docència recerca i gestió	Orientació pedagògica
<b>UAB</b> M.B. Psicologia de l'Educació	24 anys	Llicenciat	Associat	8 Classes pràcti.	1 any (+2 anys exp.docent no universitat)	No	D= 70 R= 30 G= 0	<b>Centrada en si mateix</b>
<b>UPC</b> O.A. Arquitect. Comput.	29 anys	Llicenciat /Enginyer	Associat	18 Classes pràcti.	1 any Novell	No	D= 45 R= 45 G= 10	<b>Centrada en si mateix</b>
<b>UAB</b> J.L.C. Economia l'Empresa	31 anys	Doctor	Ajudant	18	6 anys	Si. Curs form. prof. novell PSIDU	D= 40 R= 50 G= 10	<b>Centrada en el professor i l'estudiant</b>
<b>UPC</b> A.N. – Eng. Terreny, Cartogràfica i Geofísica	27 anys	Llicenciat /Enginyer	Associat	24	3 anys (+ 2 anys exp.docent no universitat)	Si. Curs formació professorat novell ProFi i tallers ICE	D= 75 R= 10 G= 15	<b>Centrada en el professor i l'estudiant</b>
<b>UAB</b> M.J.E. Dret Públic i Ciènc. Històrico Jurídiques	54 anys	Doctor	TEU	36	18 anys	Carrera Magisteri	D= 40 R= 20 G= 40 (Coord. Titulació.)	<b>Centrada en el professor i l'estudiant</b>
<b>UPC</b> M. P. Arquitect. Comput.	32 anys	Llicenciat/ Enginyer	Associat	24	5 anys (+ 3 exp.docent no universitat)	No Tallers ICE	D= 30 R= 65 G= 5	<b>Centrada en el professor i l'estudiant</b>
<b>UAB</b> H. T. Sociologia	32 anys	Doctor	Ajudant	20	9 anys	No. Tallers ICE Curs Facultat	D= 50 R= 45 G= 5	<b>Centrada en l'estudiant</b>
<b>UPC</b> C. P. Física i Eng. Nuclear	33 anys	Doctor	Titular	24	10 anys	Si. Màster Docència i Tallers ICE	D= 40 R= 40 G= 20	<b>Centrada en l'estudiant</b>
<b>UAB</b> A.R.S. Farmacologia i Terapèutica	54 anys	Doctor	Associat		29 anys	Tallers ICE	D=20 R= 15 G=25 50% assistència hospitalària	<b>Centrada en l'estudiant</b>
<b>UPC</b> X. B. Teoria de la Senyal i Comunicacions	57 anys	Doctor	Catedràtic	18	30 anys	No Tallers ICE	D= 30 R= 20 G= 50 (Director ICE-UPC)	<b>Centrada en l'estudiant</b>
<b>UAB</b> J.M. F.- Periodisme i C. Comunicació	50 anys	Doctor	Associat	20	11 anys (+12 exp.docent no universitat)	No Tallers ICE	D= 45 R= 45 G= 10	<b>Centrada en el professor</b>
<b>UPC</b> E. P. Arquitectura de Computadors	33 anys	Doctor	Titular	16	10 anys	No	D= 40 R= 30 G= 30	<b>Centrada en el professor</b>
<b>UAB</b> F. E. Història Moderna i Contemporània	65 anys	Doctor	Titular	15	35 anys 12 anys experiència no universitària	No Tallers ICE	D= 40 R= 10 G= 50 (Dir. Departament)	<b>Centrada en el professor</b>
<b>UPC</b> P.C. Física i Eng. Nuclear	55 anys	Llicenciat/ Enginyer	Associat	18	33 anys	No	D= 60 R= 40 G= 0	<b>Centrada en el professor</b>

**Taula 1-5. Determinació de la mostra de professors a entrevistar**

## 1.4. TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ

La fase següent en el procés d'investigació és l'anàlisi i tractament de la informació recollida. Ens ha de servir per relacionar les principals variables d'estudi i analitzar el tipus de relacions que s'esdevenen entre elles per verificar l'assoliment dels objectius plantejats.

En aquest apartat s'especificarà el procediment seguit per analitzar la informació. L'estudi de dades està delimitat pels propòsits de la investigació, que en el nostre cas són els següents:

- La determinació de les característiques dels professors que conformen la mostra estudiada: gènere, edat, titulació, categoria professional, àrea de coneixement on imparteix docència, anys d'experiència docent universitària i no universitària, nombre de crèdits anuals i formació pedagògica.
- L'estimació de la proporció d'individus que caracteritzen cadascun dels estadis de desenvolupament definits i la seva orientació docent (concepcions, estil, dinàmica, preocupacions docents, relacions) al llarg de la carrera com a professor.
- L'establiment de les diferències significatives que es donen entre les variables.
- Les manifestacions més significatives respecte del tema d'estudi.
- El descobriment de les relacions entre algunes variables.
- La recerca d'una nova escala simplificada, un qüestionari millorat.

### 1.4.1. Tractament estadístic de la informació

El paquet de programes informàtics utilitzat per explotar estadísticament les dades del *Qüestionari d'Orientació Docent del Professor Universitari* és l'SPSS versió 10.0.

El primer pas en el tractament estadístic de la informació és crear una plantilla o matriu de dades. L'estructura de la matriu inclou la llista de variables del qüestionari i les etiquetes. Les variables tenen assignades un valor o codi per poder fer-ne combinacions. Durant l'elaboració, es van modificant o recodificant i generant noves variables segons la informació que ens interessi extreure. A continuació s'introdueixen les dades dels qüestionaris i finalment es revisen els errors (registres amb valors repetits, il·lògics, etc.).

A partir d'aquí, s'identifiquen i concreten les proves estadístiques que permetran assolir els objectius de la investigació. La seva tria depèn dels mètodes utilitzats. La combinació de la metodologia quantitativa i qualitativa ens permetrà realitzar els anàlisis següents:

- a) **anàlisi de fiabilitat** a través de l'índex Alpha de Cronbach, per conèixer la consistència interna del qüestionari,

- b) **anàlisi de freqüències** per examinar les variables descriptives del qüestionari,
- c) **anàlisi estadística inferencial**: comparació de mitjanes i anàlisi de variància (ANOVA), per determinar si s'observen diferències en les respostes als ítems del qüestionari i a les dimensions en funció de les variables d'estudi,
- d) **correlació de Pearson** per comprovar si hi ha relació entre les variables, la seva intensitat i el tipus de relació (positiva o negativa).

### *a) Anàlisi de fiabilitat*

Tot instrument de mesura, a part de la validesa, ha de posseir la propietat de la fiabilitat. La fiabilitat fa referència al grau de constància de resposta en els diferents ítems que configuren un instrument. Un instrument és fiable quan aplicat diverses vegades en circumstàncies similars, permet obtenir mesures consistents.

La fiabilitat pot verificar-se de tres maneres diferents segons Tejada (1997:100):

- *L'estabilitat*: constància en els resultats aportats per l'instrument amb independència del nombre de vegades que s'apliqui.
- *L'equivalència*: fa referència tant a la fiabilitat entre els observadors com al grau de fiabilitat entre dos instruments de mesura.
- *L'homogeneïtat*: grau de constància de resposta en els diferents ítems que configuren un instrument. En aquest cas, es divideix l'instrument en dues meitats i s'estableix el grau d'homogeneïtat entre ambdues parts a través de la seva correlació. També es pot comprovar mitjançant l'anàlisi de consistència interna dels ítems amb el conjunt de la prova (Alpha de Cronbach). Aquest és el procediment que s'ha seguit en el nostre estudi.

L'índex Alpha de Cronbach s'obté mitjançant el programa **Reliability de l'SPSS** i valora de 0 a 1 la consistència interna d'un qüestionari, és a dir, si les diferents preguntes del qüestionari avaluen el mateix constructe o bé entre les preguntes hi ha escales diferents. Resol que com més s'apropa a 1 el valor de l'Alpha, més consistència interna té el qüestionari.

### *b) Anàlisi de freqüències*

La descripció de les dades personals del qüestionari es fa mitjançant índexs estadístics de posició (correntment es consideren la mitja aritmètica, la mediana i la moda), índexs de dispersió (variància i desviació estàndard) i altres mesures (percentatges).

#### **Índex estadístics de posició:**

- La mitjana aritmètica és la mesura de tendència central que s'obté dividint la suma de tots els valors pel total d'observacions.
- La mediana és la mesura de tendència central que deixa la meitat dels individus per sota i per sobre de la distribució.



- La moda és la mesura de tendència central que s'obté trobant el valor més freqüent de la variable.

#### **Índex estadístics de dispersió:**

- La variància és una mesura de dispersió que s'obté calculant la mitjana de les diferències, entre cada valor de la variable i la mitjana de la distribució, elevades al quadrat i dividides pel nombre de casos.
- La desviació estàndard o típica és l'arrel quadrada de la variància. El seu valor es pot inferir a partir de la corba normal.

#### **Altres mesures:**

- Els percentils són puntuacions que divideixen la distribució en cent parts i donen la situació dels individus, expressats en tants per cent, segons el lloc que ocupen dins el grup.

L'anàlisi de freqüències es realitzarà amb el programa **Freqüències de l'SPSS** a partir de:

- dades personals i professionals dels enquestats
- els ítems del qüestionari: tant les declaracions de 1 al 60 com les preguntes obertes
- puntuacions totals per subjecte, departament i universitat
- dades de les puntuacions directes obtingudes segons les variables d'anàlisi
- les dimensions del qüestionari (docent, docència i relacions).

A algunes de les variables descriptives de la mostra que tenen valors quantitius (edat, anys d'experiència docent...) probablement se'ls apliqui dos tractaments diferents. En primer lloc, s'agruparan mitjançant el procediment RANK d'SPSS, pel qual el mateix programa s'encarrega de dividir les variables en dues categories de manera que es reparteix la mostra en dos grans grups (per exemple, en el cas de la variable categoria professional: contractats i funcionaris) el tall s'originarà en el valor que tingui per sobre i per sota aproximadament al 50% dels individus. En segon lloc, se cercaran també els valors de les variables quantitatives dividint els valors en una escala d'interval assignant a priori unes categories a cada una de les variables (per exemple, la proporció de recerca en -30%, de 30 a 50% i +50%).

Per trobar els valors de cada un dels ítems hem de tenir en compte que pot ser hi haurà algun ítem que caldrà recodificar a fi que el resultat que se n'obtingui tingui el mateix sentit que les altres puntuacions.

El comentari dels resultats obtinguts arran de l'anàlisi de freqüències corresponents a cadascuna de les variables considerades es complementarà, al llarg de la descripció, amb representacions gràfiques (diagrames de barres o de sectors, habitualment) de manera que es faci més comprensible la presentació i es transmetin les idees fonamentals d'una manera més eficaç.

### c) Anàlisi estadística inferencial

“La inferència estadística es basa en la presa de decisions relacionada amb els resultats de la investigació; en efecte, és l'evidència estadística la que, partint de les anàlisis de les mostres, ens permet inferir –generalitzar– aquests resultats al conjunt de la població d'origen.” (Tejada, 1997:135).

Segons el mateix autor, escollir la prova estadística en una situació d'anàlisi de dades depèn de:

- *El procediment de mostreig*: es discrimina segons la representativitat per mida (mostres grans) i extracció (aleatorietat) de les que no ho són (mostres petites, poc representatives, no escollides a l'atzar).
- *L'escala de mesura*: segons la naturalesa de les dades recollides que poden ser quantitatives (provenint d'escala d'interval o raó) i qualitatives (provenint d'escala nominal o ordinal).
- *La qüestió a investigar*: si al·ludeix a una situació de *comparació* o contrast entre grups de mostres o al·ludeix a la *relació* o dependència entre variables.

Això porta a considerar dos tipus de proves: les paramètriques i les no paramètriques. Discriminar entre unes o altres dependrà de les característiques de la situació d'anàlisi de dades (extracció de la mostra, mida de la mostra, distribució, variabilitat, dades).

Les dades dels instruments inclouen variables quantitatives i qualitatives; així doncs, per a la seva anàlisi haurem d'utilitzar diferents proves: l'Anàlisi de variància d'una via (ONEWAY de SPSS) o la T de Student per a dos grups (T-TEST GROUPS de SPSS) i la prova d'Homogeneïtat de Variàncies de Levene per comprovar les condicions d'aplicació de l'anàlisi de la variància:

- **La comparació de mitjanes T-TESTS**, mitjançant la prova T de Student s'utilitza per comparar dues mitjanes i poder establir si les diferències observades es deuen a l'atzar o no. S'aplica l'anàlisi de dos grups, sempre que les corresponents distribucions compleixin els requisits de les condicions paramètriques.
- **L'anàlisi de variància** s'utilitza quan volem procedir a una comparació de mitjanes i disposem d'una variable i més de dos grups o nivells d'un únic factor. L'anàlisi de variància d'una via és un contrast que ha de complir les condicions pròpies de les proves paramètriques per a la seva aplicació. És la generalització de la prova T de Student per a més de dos grups.

- Si les variàncies no resulten homogènies no es complirà una de les condicions paramètriques, per la qual cosa no podríem fer servir l'ONEWAY i hauríem d'optar per un contrast no paramètric.

#### d) Correlació de Pearson

Pearson és un coeficient de correlació que mesura el grau de dependència existent entre dues variables quantitatives. És l'índex del grau amb què una distribució conjunta de dues variables s'adapta a una línia recta.

Mitjançant el coeficient de correlació podem fer, predir o pronosticar una variable a partir de les dades obtingudes per una altra. Això no indica necessàriament la relació causa-efecte entre dues variables sinó que varien conjuntament en alguna mesura. La variació pot ser deguda perfectament a un tercer factor comú a ambdues variables.

La interpretació del quocient cal fer-la tenint en consideració que és un nombre índex, un indicador i no una mesura en una escala lineal. Cada camp d'investigació té els seus propis valors de correlació. Els indicadors considerats en ciències socials i educació són (Bisquerra, 1987:189):

	$r$	<0,20	→	Correlació molt baixa
0,20<	$r$	<0,40	→	Correlació baixa
0,40<	$r$	<0,60	→	Correlació moderada
0,60<	$r$	<0,80	→	Correlació alta
0,80<	$r$	<1,00	→	Correlació molt alta

#### **1.4.2. Descripció dels documents**

L'anàlisi de documents té en consideració tots aquells informes, lleis, reglamentacions, polítiques de formació internacionals, estatals, autonòmiques i institucionals que poden aportar informació respecte del desenvolupament professional del professor universitari com a docent i que, conjuntament amb les entrevistes, ajudaran a complementar l'estudi sobre els estadis de desenvolupament docent iniciat amb el qüestionari. Els documents a analitzar es descriuen a continuació:

##### DOCUMENTS INTERNACIONALS:

Els principals documents internacionals examinats són el **Dearing Report** del Regne Unit, el **West Report** d'Australàsia, l'**Informe Attali** de França i la **Declaració de Bolonya**. Els tres primers són informes encarregats per diversos executius a comissions independents. Analitzen la situació de l'educació superior dels seus països pel que fa al finançament, l'ordenació acadèmica, la recerca, els estudiants, els òrgans de

govern, principalment, i fan un conjunt de recomanacions als governs respectius sobre quines accions de futur caldria emprendre per aconseguir universitats d'excel·lència.

La **Declaració de Bolonya**, com s'ha comentat en el primer capítol d'aquest treball, és el primer document oficial que recull els acords per a la construcció d'un espai comú europeu d'ensenyament superior i s'orienta cap a la consecució d'altres dos objectius estratègics: l'increment de treball a la Unió Europea i la conversió del sistema europeu de formació superior en un pol d'atracció per a estudiants i professors d'altres parts del món (SGCU, 1999).

El seu objectiu principal és la instauració d'un sistema de crèdits que faciliti el reconeixement acadèmic dels estudis, i un període d'estudis que, realitzat en un altre país, sigui equiparable al del centre d'origen (encara que inicialment siguin diferents els continguts del programa acordat).

#### DOCUMENTS ESTATALS:

**L'Informe Universidad 2000** dirigit pel professor Josep Maria Bricall presenta l'estat de la qüestió de la universitat espanyola a partir d'un diagnòstic i fa unes propostes o recomanacions sobre com hauria d'encaminar-se el seu futur. L'Informe consta dels següents apartats titulats (CRUE, 2000): "Introducció. 1) Un període de transició: universitat, agent social; 2) Difusió del coneixement: formar per aprendre; 3) Generació i aplicacions del coneixement; 4) Finançament; 5) Personal de la universitat; 6) Qualitat i acreditació; 7) Govern i administració; i 8) Xarxes tecnològiques o xarxes universitàries".

L'Informe està presidit per algunes **idees-força**:

1. fomentar el debat seriós sobre els riscos i oportunitats
2. preservar l'autonomia universitària
3. considerar centrals les oportunitats i els reptes derivats de les noves eines tecnològiques
4. evitar reduir la política universitària únicament a mesures orientades a resoldre els problemes dels universitaris, tot insistint amb les noves necessitats col·lectives
5. la importància de les noves necessitats formatives que està imposant un model de formació permanent, de diversificació d'institucions, flexibilitat dels currículum i noves formes d'aprenentatge
6. la conveniència de reflexionar sobre el nou escenari de la recerca
7. la urgència de debatre models de finançament que combinin diverses fonts d'ingressos
8. preveure i fer possible una política de personal, docent i d'administració i serveis, que permeti afrontar a les noves demandes, amb noves figures contractuals, nous sistemes de selecció i una major diversificació
9. fomentar una flexibilitat més gran, amb un reforçament i millora dels mecanismes d'avaluació, acreditació i, en general, de qualitat.

**L'Informe Pascual** neix de l'encàrrec del Conseller d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació d'elaborar un document de treball que analitzi a grans trets la situació actual de les universitats catalanes i proposi alguns canvis necessaris per adaptar-les a l'entorn europeu i a les noves circumstàncies socials, polítiques i econòmiques. L'objectiu final de l'informe era disposar d'una eina que contribuís al debat sobre l'anunciada reforma de la LRU.

L'informe recull els principis sobre els quals s'han d'inspirar les reformes necessàries perquè les universitats assoleixin l'excel·lència en els seus objectius fonamentals: la formació i la recerca. En aquest sentit, afirma que l'excel·lència universitària només és possible mitjançant l'autonomia i la responsabilització, una organització participativa, la competència entre institucions i la diversitat i flexibilitat d'aquestes institucions. Aquest seguit de propietats, que van lligades, és bàsic en un nou model universitari.

L'Informe "Per un nou model d'universitat" proposa que Catalunya tingui un conjunt d'universitats públiques, autònomes i diferenciades, en coexistència amb universitats privades. A les universitats públiques cal cercar el sempre delicat equilibri entre l'autonomia, la participació i la responsabilitat, i el necessari control per part de la societat i l'administració que els proporciona la major part dels recursos. L'objectiu és que les universitats catalanes siguin una fàbrica d'idees i de pensament, i uns referents culturals i lingüístics.

## DOCUMENTS INSTITUCIONALS:

Com a documents institucionals s'analitzen els **Estatuts** de les dues universitats participants en la recerca, **la UPC i la UAB**. A més a més, s'examina el Projecte d'Anàlisi i Diagnòstic Institucional de la UAB, l'informe de l'Auditoria Institucional de la CRE a la UAB i el Marc general de l'avaluació del professorat de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Com el seu nom indica el **Projecte d'Anàlisi i Diagnòstic Institucional (PADI)** és un informe, elaborat a petició del l'Equip de Govern i el Claustre de la UAB, que posa l'èmfasi en l'anàlisi i el diagnòstic principalment dels òrgans de govern i reglament de la universitat, i en la identificació de problemes -no pas en la presentació de solucions. S'ha basat en més de 40 entrevistes, una lectura exhaustiva de documentació interna i externa i en nombroses consultes informals. Consta de tres grans apartats, el primer de caire analític, el segon pressuposa anàlisi i força valoració i el darrer proposa un pla de treball i un calendari al claustre. S'ha redactat pensant en la possibilitat que serveixi d'estri per fomentar el debat.

**L'Informe de l'Auditoria Institucional de la CRE a la UAB (1996) i el Seguiment o Follow-up (1998)** és el resultat d'una sol·licitud de la UAB a la Conferència de Rectors de les universitats europees, perquè s'apliqués l'auditoria de qualitat institucional entesa com un procés consultiu, una 'anàlisi externa de suport' dels punts forts i febles de la universitat.

**L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya** fa un estudi sistemàtic de les fortaleces i les mancances que s'observen en els serveis que les universitats catalanes ofereixen a la societat, a partir d'una avaluació institucional de la qualitat universitària. Les conclusions d'aquesta avaluació permeten saber quins són els aspectes en què l'aplicació d'un esforç raonable pot dur a l'obtenció d'una millora significativa. Així, s'ha redactat un conjunt de recomanacions dirigides a les titulacions, les universitats, a l'Administració Educativa i a la mateixa Agència.

A l'Agència se li ha demanat que treballi en la preparació d'eines útils per estimular la innovació i la millora. Per això, l'Agència ha establert un **Marc general per a l'avaluació del professorat**, que és un altre document analitzat. Allà es diu que l'avaluació docent ha de ser un repte per introduir canvis substancials en relació amb la funció docent habitual, ha de proporcionar informació fiable i ha de ser vista pel professorat com una eina que ajuda a la presa de decisions, incloent-hi la promoció i els incentius.

#### ASSOCIACIONS INTERNACIONALS PER AL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI:

- **L'Staff Educational Development Association (SEDA)** és una associació professional per als gestors de la formació del professorat universitari al Regne Unit que promou la innovació i les bones pràctiques a l'educació superior. Fou fundada l'any 1993 fruit de l'aliança entre l'Standing Conference on Educational Development (SCED) i el grup de desenvolupament del professorat universitari de la Society for Research into Higher Education (SRHE). L'Associació per a la Formació Tecnològica va unir-se a SEDA el 1996.

Per a molts, SEDA és vista com la pionera i iniciadora de l'activitat sobre desenvolupament professional del personal docent universitari, no només al Regne Unit sinó en el domini internacional. Les activitats del SEDA es divideixen en 4 àrees: acreditació, conferències i trobades, xarxes i serveis per als membres i publicacions.

- **L'Institute for Learning and Teaching (ILT)** és el cos professional per a tots aquells que ensenyen i donen suport a l'aprenentatge a l'educació superior al Regne Unit. L'objectiu és millorar l'estatus de la docència, l'experiència d'aprenentatge i donar suport a la innovació. També desenvolupa i manté els estàndards professionals de la pràctica docent. Està esdevenint la font principal de reconeixement professional per a tot el personal involucrat en la docència i el suport a l'aprenentatge. L'ILT està obert a qualsevol docent amb experiència o recent iniciat en la seva carrera, indiferentment d'on treballi o la matèria que imparteixi.

L'ILT també acredita programes de formació sobre aprenentatge i ensenyament a l'educació superior. Qualsevol persona que hagi completat un d'aquests programes d'acreditació és reconegut automàticament com a membre de l'ILT. Tanmateix l'institut

organitza trobades i edita publicacions per tal de donar suport a l'aprenentatge i als seus membres en impartir docència a l'educació superior.

- **L'Association for the Study of Higher Education (ASHE)**, ubicada als Estats Units, està formada per més de 1.300 membres dedicats a l'educació superior com a camp d'estudi. L'associació promou la col·laboració entre els seus membres i altres implicats en l'estudi de l'educació superior a través de recerques, conferències i publicacions, incloent-hi el seu diari, *The Review of Higher Education*.

Els seus propòsits són diversos: a) facilitar la comunicació entre els individus en relació amb la docència, el currículum, la recerca o un servei professional vers l'estudi de l'educació superior; b) oferir un fòrum de discussió dels temes que afecten l'estudi en el camp de l'educació i didàctica universitària; i c) treballar amb altres persones o agències relacionades amb l'estudi de l'educació superior.

- **The Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD)** contribueix al desenvolupament humà a l'educació superior a través del desenvolupament professional, instructiu i organitzatiu. El POD Network es va fundar el 1975 per millorar la docència i l'aprenentatge a l'ensenyament postsecundari.

POD creu que el desenvolupament dels estudiants és un objectiu fonamental de l'educació superior i que per ser assolit requereix consells efectius, docència, lideratge i gestió. La filosofia de POD és l'educació al llarg de la vida, holística i personal, i l'aprenentatge professional, el creixement i el canvi de la comunitat a l'educació superior.

També ofereix suport i serveis als membres a través de publicacions, conferències, consultes i treballant en xarxa o *networking*, oferint serveis i recursos a altres interessats en el desenvolupament professional, i persuadir els líders educatius sobre el valor del desenvolupament professional, instructiu i organitzatiu a les institucions d'educació superior.

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.

Concretament, el POD Network ofereix tres tipus de programes de formació:

- Els de **desenvolupament instructiu** focalitzats en el curs, el currículum i l'aprenentatge dels estudiants. Els instructors esdevenen membres del grup dissenyat, treballen amb especialistes de disseny didàctic i curricular per identificar les estructures i estratègies docents més adients per aconseguir els objectius de la instrucció.

Aquests programes també poden examinar si un curs s'adiu amb la globalitat del currículum del departament i de la institució; ajuden a definir els objectius instructius i els mètodes que maximitzen l'aprenentatge; avaluen l'efectivitat del curs

en termes d'assoliment dels objectius; i produeixen o avaluen materials d'aprenentatge. Molts programes inclouen un component de disseny de materials multimèdia.

- Els programes de **desenvolupament organitzatiu** tenen com a objectiu maximitzar l'efectivitat institucional. L'èmfasi és l'estructura organitzativa de la institució i els seus subcomponents. La filosofia de fons rau en la construcció d'una estructura organitzativa eficient i efectiva que doni suport a la facultat i als estudiants. Assegurant això, el procés d'ensenyament i aprenentatge esdevindrà exitós de manera natural.

Activitats pròpies d'aquestes programes són la formació administrativa per a directors de departament, degans, vicerectors i altres òrgans de presa de decisions que dissenyen i desenvolupen polítiques educatives que afecten els cursos que s'imparteixen, el finançament i la promoció del personal, l'admissió i graduació d'estudiant. Si aquestes polítiques permeten el creixement i la flexibilitat mentre es mantenen els estàndards, la quantitat d'aprenentatge s'incrementarà.

- Els programes de **desenvolupament professional** generalment se centren en el professor com a membre d'un departament i d'una acadèmia o cos docent i ofereixen assessorament sobre docència, incloent-hi l'organització de l'aula, l'avaluació dels estudiants, les competències docents a l'aula, la interrogació i tots aquells aspectes de disseny, desenvolupament i avaluació d'assignatures. També aconsellen el professorat en altres aspectes com la interacció docent-estudiants, la tutoria, la disciplina i l'administració del treball.

A més del desenvolupament docent, els programes també ofereixen assistència en el desenvolupament professional (planificació de la carrera, desenvolupament professional en competències acadèmiques com la petició d'ajuts, publicacions, treball en grup, competències de supervisió, etc.) i en desenvolupament personal (gestió personal, competències interpersonals, gestió de l'estrès i el temps, assertivitat i altres programes que assegurin el benestar individual).

- El **Higher Education Research and Development Society in Australasia (HERDSA)** treballa per fer avançar l'educació superior i la terciària, facilitar la millora de la docència i l'aprenentatge, donar força i difondre la recerca sobre docència, aprenentatge, desenvolupament, lideratge i política, i reconèixer i premiar les contribucions a l'educació superior i terciària.

Pot ser membre de HERDSA qualsevol persona interessada en la millora de la docència i l'aprenentatge en l'educació superior i terciària. Ofereix, de la mateixa manera que la resta d'associacions, interacció amb professors, investigadors, administradors, personal de suport a l'aprenentatge, consultors del desenvolupament docent i investigadors en el camp de l'educació.



- Un dels principals potenciadors del desenvolupament del professorat és, al nostre parer, la creació de xarxes entre associacions i programes de formació del professorat que beneficiaran tant els seus gestors, membres com usuaris. **L'International Consortium for Educational Development (ICED)** singularment, va ser creat per promoure el desenvolupament educatiu i acadèmic de l'educació superior a escala mundial.

ICED és una xarxa de treball els membres de la qual pertanyen a organitzacions nacionals o a xarxes de treball relacionades amb la promoció de les bones pràctiques docents a l'educació superior. L'ICED Council està format pels presidents, o representants, de les xarxes de treball sobre el desenvolupament del professorat universitari de cada país. Els seus objectius són:

- ajudar les organitzacions que en formen part a incrementar la seva capacitat de desenvolupament acadèmic a l'educació superior tot compartint bones pràctiques, problemes i solucions,
- incrementar el nombre d'organitzacions que formen part de l'ICED,
- ajudar als gestors educatius dels països que no compten amb xarxes de treball per a crear-ne,
- donar suport al desenvolupament educatiu de l'educació superior als països en vies de desenvolupament,
- mantenir contacte amb altres organitzacions nacionals i internacionals.

#### DOCUMENTS SOBRE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT:

Els programes analitzats: el **programa de suport a la innovació de la docència universitària (PSIDU)** de la UAB i el **programa de formació inicial (ProFi)** de la UPC queden explicats a l'apartat 4.3.4 d'aquest treball.

## **2 DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI DE CAMP**

El desenvolupament de l'estudi de camp es fa en dues fases. Una primera, de caire quantitatiu i més genèric, procura obtenir informació del professorat de la UAB i de la UPC mitjançant la contestació del *Qüestionari d'Orientació Docent del Professor Universitari* (QODPU) i, la segona, de caire qualitatiu i més específic, és resultat de les entrevistes fetes a diferents professors, i de l'anàlisi de documents.

En aquest capítol s'exposa el procés seguit per a la construcció i validació tant del marc teòric com de l'instrument, la descripció de l'estudi pilot i la caracterització del qüestionari definitiu.

## 2.1. EL PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ I VALIDACIÓ DEL QÜESTIONARI

Els instruments de mesura són els mitjans que faciliten l'obtenció de la informació en el procés d'investigació científica. Segons l'objecte d'estudi, es poden utilitzar instruments ja existents o construir-ne de nous.

Quan existeixen instruments en el mercat que permeten captar la informació necessària, la dificultat rau a *seleccionar* el més adequat per a l'objecte d'investigació. Quan no n'hi ha de disponibles, s'han de construir. La *construcció* d'instruments és un procés laboriós que passa per unes determinades fases.

### 1. Plantejament de la prova:

- 1.1. Identificació dels objectius de la investigació.
- 1.2. Identificació dels instruments més adients per obtenir els objectius pretesos.
- 1.3. Revisió de les proves objectives existents al mercat.

### 2. Elaboració de la prova:

- 2.1. Selecció de les dimensions de la prova.
- 2.2. Redacció d'ítems.
- 2.3. Revisió dels ítems per experts.
- 2.4. Confecció de la prova.
- 2.5. Normes de correcció. Estudi preliminar o assaig i impressió definitiva.

### 3. Aplicació i organització dels resultats:

- 3.1. Presentació de l'instrument.
- 3.2. Administració de la prova.
- 3.3. Correcció.
- 3.4. Confecció de la taula de resultats.

### 4. Síntesi sobre l'estudi:

- 4.1. Resultats més significatius.
- 4.2. Optimització de la prova.
- 4.3. Suggeriments per a posteriors aplicacions.

Tejada (1997:99) resumeix aquest procés així:

- a) Establiment d'indicadors a partir de les variables d'estudi.
- b) Formulació d'ítems en relació amb els diferents indicadors.
- c) Selecció d'un determinat nombre d'ítems que escombrin l'objecte d'estudi i configurin la prova inicial o pilot.
- d) Aplicació de la prova pilot.

- e) Anàlisi i establiment de la validesa i fiabilitat inicial.
- f) Reajustament de la prova inicial (eliminació i substitució d'ítems).
- g) Nova aplicació ajustada.
- h) Revisió de la validesa i fiabilitat.
- i) Prova definitiva.
- j) Instrument definitiu de mesura.

La validesa i la fiabilitat són les dues característiques tècniques més importants que tot instrument nou ha d'assegurar. La **validesa** fa referència al grau de precisió amb què l'instrument mesura allò que està destinat a mesurar. La **fiabilitat** és el grau de constància amb què l'instrument mesura una variable donada.

### 2.1.1. El procés de construcció del qüestionari

Una vegada estudiats els instruments existents (explicats a l'apartat 1.2.2.) i analitzades les principals fonts de documentació -centres de documentació nacionals i internacionals i les corresponents bases de dades, actes de congressos, arxius, revistes i llibres, informes sobre docència, programes de formació, etc.- no apareix cap instrument que ajudi a identificar estadis de desenvolupament docent per al professor universitari. Per aquest motiu hem optat per construir-ne un amb el nom de Qüestionari d'Orientació Docent del Professor Universitari (QODPU).

El qüestionari pretén identificar els diferents estadis de desenvolupament pedagògic i conèixer com se succeeixen al llarg de la carrera docent. En concret es vol identificar les concepcions implícites de docència, les preocupacions, l'estil docent, la tipologia de relació amb estudiants i companys a cada estadi de desenvolupament. Per fer-ho cal concretar aquestes visions en un constructe teòric, com proposem més endavant.

El nostre ideal implícit es basa en les teories de Kugel (1993), Nyquist i Sprague (1998) i Robertson (1999) i en el darrer nivell de desenvolupament de Ramsden (1993) de la docència a l'educació superior. Per Ramsden, l'Estadi 3 veu la docència com fer possible l'aprenentatge, inserint aquest coneixement i la naturalesa de com s'ha après en el procés. (L'estadi 1 veu la docència com la transmissió efectiva d'informació actual. L'Estadi 2 veu la docència com l'organització de l'activitat de l'estudiant per al desenvolupament de les seves destreses.) Volem descobrir fins a quin punt aquests enfocaments existeixen en les pràctiques que descriuen i els conceptes que defineixen els professors d'universitat.

Les visions de Marton i Säljö (1997) sobre potenciar un aprenentatge de profunditat també han estat considerades. Així mateix també es prenen com a base els sis principis d'ensenyament efectiu de Ramsden (1993): explicació clara de matèries complexes, consideració conscient vers els estudiants, orientació i *feedback* apropiat, objectius clars i repte intel·lectual, potenciació activa i control de la independència de l'estudiant, i aprendre dels estudiants.

Pel que fa a les concepcions d'ensenyament i aprenentatge es té present la classificació de les perspectives d'ensenyament de Pérez Gómez (1999) i l'estudi de Murray i McDonald (1997), els quals van descobrir que existeix una disjuntiva entre les concepcions sobre docència que tenen els professors universitaris i la pràctica educativa que professen. La majoria de professors es veien a si mateixos com a facilitadors del procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants. En canvi, entenen el paper del professor com el que imparteix coneixement; transmet uns continguts, ofereix suport a l'estudiant, entusiasma i motiva els estudiants, o alguna combinació de les respostes anteriors.

Aquest ideal implícit o model conceptual del procés de desenvolupament professional del professor universitari ha d'oferir punts de referència pràctica en un context docent canviant. Tres aspectes de desenvolupament formen el marc de referència bàsica del model: el procés de desenvolupament que els professors universitaris experimenten, les dimensions que defineixen els principals conceptes a cada estadi i la construcció de l'instrument.

A continuació es descriu el model conceptual i el seu procés de validació per part de diferents jutges experts teòrics i pràctics. Concretament, el procés de validació s'estructura en dues parts:

- a) Una primera part destinada a **validar el constructe teòric**, per al qual hem demanat el parer de deu professors -jutges *teòrics*- experts en formació del professorat universitari: els professors i professors Graham P. Gibbs (Director del Centre for Higher Education Practice de la Open University del Regne Unit), Vicenç Ferreres (Universitat Rovira i Virgili), Marina Tomàs, Josep Maria Tatjer i Helena Troiano (Universitat Autònoma de Barcelona), Francesc Imbernón (Universitat de Barcelona), Antonio Bolívar (Universidad de Granada), Mercedes González-Sanmamed (Universidad de La Coruña), Miguel Valero (Universitat Politècnica de Catalunya) i Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla). El Professor Gibbs va fer la primera validació del contingut. La consideració dels seus suggeriments ha portat a reconfigurar el model. El segon model ha estat valorat de nou per la resta de teòrics als quals se'ls ha demanat en concret que validessin:
  - les dimensions: la pertinença de considerar noves dimensions
  - les possibilitats de l'instrument
  - l'aparició de noves característiques
  - aspectes sobre el comportament, si es dóna algun espectre de comportament en alguna línia progressiva; limitacions al comportament
  - altres
- b) una segona part, l'estudi pilot, **valida el qüestionari**. Hem acudit a un total de 38 professors -jutges *pràctics*-, amb diferents anys d'experiència docent a la universitat, categoria professional, edat, de diferent titulació i universitat, com a candidats a respondre al qüestionari.

## 2.1.2. El procés de validació del constructe teòric

### Primera aproximació al desenvolupament de la orientació docent del professor universitari

La **primera aproximació** presenta un model que classifica el desenvolupament de l'orientació docent del professor universitari en quatre grans estadis: a) centrat en si mateix, b) centrat en si mateix i en l'ensenyament del professor, c) centrat en l'ensenyament del professor i en l'aprenentatge dels estudiants, i d) centrat en els estudiants i el seu aprenentatge. Cadascun s'estudia des de les dimensions següents: els trets de personalitat del professor, les seves preocupacions, coneixement de la matèria, destreses docents, concepcions de la docència, actituds vers els estudiants i companys i, finalment, sobre el context i la importància de la recerca.

Concretament el plantejament teòric considera els estadis següents (Taula 2-1):

ESTADIS	DIMENSIONS DEL DESENVOLUPAMENT
1. Centrat en si mateix 2. Centrat en si mateix i en el seu ensenyament 3. Centrat en l'ensenyament i en l'aprenentatge dels estudiants 4. Centrat en els estudiants i el seu aprenentatge	1. Persona / Docent: 1.1. Característiques del docent 1.2. Preocupacions del docent 2. Procés / Docència: 2.1. Contingut / matèria 2.2. Dinàmica: - Planificació - Estratègies instruccionals i recursos - Avaluació 2.3. Concepcions de docència - Concepcions de l'ensenyament - Concepcions de l'aprenentatge 3. Relacions: 3.1. Relacions amb estudiants - Sentiments dels estudiants 3.2. Relacions amb col·legues 4. Context i recerca: 4.1. Cultura institucional 4.2. Recerca

**Taula 2-1. Estadis i dimensions del qüestionari: primera aproximació**

El model queda àmpliament descrit a la taula que hi ha a l'annex 10, la qual es presenta en anglès atès que el primer validador fou el Professor Graham P. Gibbs de la Open University del Regne Unit. Els estadis es caracteritzen de la manera següent:

## **1. CENTRAT EN SI MATEIX (començament - descobriment):**

L'etapa d'inici del professor a la universitat es caracteritza per una preocupació per l'ensenyament de la matèria; malgrat això, el pes fort de les preocupacions el tenen els factors de tipus psicològic i, més concretament, vinculats als sentiments del professor, que la defineixen com una etapa emocionalment variable.

Aquest estadi correspon al professor novell que s'inicia per primera vegada en la docència universitària, normalment jove, acabat de llicenciar, inexpert tant en l'àmbit professional com docent. Manifesta certa por, ansietat, especialment durant els primers mesos de docència atès que no domina suficientment el contingut i té un coneixement limitat del que suposa la dinàmica docent (planificació del curs i de cada sessió, ús d'estratègies metodològiques i d'avaluació). Habitualment utilitza aquelles estratègies rebudes quan era estudiant o les suggerides per un professor expert (el seu supervisor o mentor, o un catedràtic de l'àrea de coneixement).

Entén la docència com la transmissió de contingut i, en aquest punt, és poc crític. La seva principal preocupació és sortir-se'n amb el dia a dia, la seva 'supervivència' a classe, li preocupa l'opinió que tindran d'ell els estudiants, si serà respectat, si estarà a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat. Li preocupa l'opinió que tindran d'ell els seus companys. En general, passa moltes hores preparant cada sessió, tot i això, les preguntes dels estudiants li provoquen un cert neguit, perquè no sent que domini perfectament el contingut de la matèria que ensenya.

Creu que els seus estudiants pateixen la seva inexperiència i això el fa dubtar de la seva competència com a docent. La necessitat de suport o *feedback* constant respecte de si actua de forma correcta és una característica del professor recentment iniciat. El professor en aquesta etapa necessita de contextos que li ofereixin seguretat.

A la recerca hi dedica poc temps, destina la major part del seu temps a preparar bé les classes. No s'entreu un lligam directe entre el que hagi investigat, llegit o conegut i el contingut de les seves classes.

## **2. CENTRAT EN SI MATEIX I EN L'ENSENYAMENT DEL PROFESSOR (ajustament - creació):**

El professor en aquest estadi ja manté un control sobre el currículum -té un domini més gran del contingut, fins i tot incorpora continguts propis- i manté un programa actualitzat. Superades les pors inicials, es dedica a millorar l'ensenyament, és a dir, pensar com transmetre el contingut de manera clara i motivadora, a crear interès per l'assignatura.

A fi de motivar els estudiants vers l'aprenentatge de l'assignatura, les estratègies i recursos didàctics són variats, tot intentant trobar el mètode que millor li funcioni per a les seves assignatures. Li preocupa el fet de tenir temps només per explicar i, malgrat això, no sempre pot acabar el programa. Es qüestiona si els alumnes no participen per manca d'experiència professional.

La relació amb els estudiants comença a ser més distant, de la mateixa manera que comprova que les oportunitats de col·laboració amb els companys és bastant escassa.

El professor en aquest estadi vol millorar i augmentar el seu coneixement i competències com a docent, per aquest motiu necessita de contextos que ofereixin progrés professional. Si l'entorn institucional i disciplinari no reforça el progrés docent sinó que referma l'èmfasi en la investigació i l'egocentrisme, el professor pot romandre en aquest estadi durant un llarg període, fins i tot durant tota la carrera universitària (Robertson, 1999).

En aquest estadi, el professor domina, almenys fins a la seva satisfacció, el contingut i les principals tècniques docents i per això ara pot dedicar més temps a la recerca (projectes d'investigació, tesis, grups de recerca...).

### **3. CENTRAT EN L'ENSENYAMENT DEL PROFESSOR I EN L'APRENTATGE DELS ESTUDIANTS (millora - perfeccionament):**

En aquest moment del desenvolupament, el professor esdevé especialment crític amb la seva docència i preocupat per *què* i *com* aprenen els estudiants. Ha llegit, discutit i probablement s'ha format en algunes tècniques pedagògiques amb el que pot justificar la seva actuació a partir de models teòrics. Disseny el curs en funció dels interessos i objectius del grup-classe perquè té clar que el més important a la universitat és la formació i l'aprenentatge dels estudiants.

Els programes de les seves assignatures estan actualitzats, els continguts ben argumentats i en general estan didàcticament ben dissenyats. Respecte a la metodologia, i després de provar-ne unes quantes, es queda amb aquelles que fan participar l'estudiant, i les combina amb exposicions magistrals. L'avaluació dels aprenentatges és processual i final.

Concep l'ensenyament com ajudar els estudiants a connectar el seu aprenentatge amb la realitat, i entén l'aprenentatge com l'adquisició del coneixement del professor.

Les relacions amb els estudiants són analítiques, intenta conèixer les seves principals dificultats i errades. Pel que fa a les oportunitats de treball amb els companys, aquestes han augmentat i això els permet treballar conjuntament per millorar la docència.

Necessita d'un entorn institucional que li ofereixi creixement professional i suport a la seva docència. Opina que una universitat que promou la millora de la qualitat docent mostra maduresa organitzacional.

### **4. CENTRAT EN L'APRENTATGE DELS ESTUDIANTS (maduresa-integració):**

La caracterització del professor en aquest estadi de desenvolupament és la del professor reflexiu, comprensiu, pacient i entregat als seus estudiants, el de professor facilitador dels aprenentatges dels seus estudiants. La seva principal preocupació és conèixer les forteses i debilitats del seu aprenentatge, els seus estils d'aprenentatge, els errors comesos a fi d'ajudar-los que desenvolupin concepcions pròpies sobre la temàtica de l'assignatura.

Hi ha una relació i dedicació gairebé personal entre professor i estudiants a fi de poder establir pactes o contractes didàctics i adaptar el contingut a les seves necessitats i destreses particulars. La relació es basa en l'intercanvi mutu d'experiències; considera que tan importants són les experiències dels estudiants com les pròpies. En aquest sentit, la planificació és flexible i adaptada als seus interessos. Els anima a reestructurar el



coneixement previ, a desenvolupar i canviar concepcions, a qüestionar les idees, el seu ensenyament és basat majoritàriament en la reflexió i en tècniques d'aprendre a aprendre.

L'entorn institucional que demanda el professor en aquest estadi és aquell que promou la col·laboració entre professors de la mateixa àrea de coneixement i titulació i endega accions destinades a millorar els aprenentatges dels estudiants. Busca contextos que ofereixen suport al desenvolupament de les competències dels estudiants, que faciliten els seus processos d'aprenentatge. En aquest estadi, l'entorn laboral promou la recerca sobre els models docents i s'investiga la millor relació entre l'experiència dels professors i la dels estudiants.

Després d'un conjunt d'entrevistes amb el professor Graham P. Gibbs i consells respecte de la investigació, es recullen alguns suggeriments formulats sobre el model:

- 1) L'experimentació, pràctica reflexiva, flexibilitat i repertori són part d'una variable més centrada en l'aprenentatge i el canvi? Aquesta pot ser la variable que determina la rapidesa perquè els professors passin d'un estadi a l'altre, més que una característica d'un estadi particular. Per exemple: recollir i utilitzar el *feedback* de l'estudiant pot centrar-se en a) les classes magistrals i el contingut (estadi 2) o b) com els estudiants estudien (estadi 4).
- 2) Com es pot categoritzar un professor que entén el que significa l'estadi 4, vol funcionar en l'estadi 4, creu que actua com en l'estadi 4, però que en aquest moment donat no és molt competent o té un ventall de tàctiques docents molt reduïda? És el teu sistema de categories sobre gent (com el de Nyquist) o sobre concepcions (com el de Trigwell i Prosser)?
- 3) És possible estar a l'estadi 3 o 4 quan imparteixes docència en un curs en una àrea de coneixement en la qual ets expert i experimentat, però a l'estadi 2 quan ensenyes una assignatura per primera vegada en una nova àrea de coneixement? Si això és cert, el qüestionari hauria de dir al principi: "Contesta aquestes preguntes fent referència al curs que ensenyes en la teva àrea de coneixement".
- 4) Molts aspectes del context (com per exemple les convencions departamentals sobre docència, el valor concedit a la bona docència, el respecte pels estudiants) influiran tant en l'enfocament docent com en les oportunitats de desenvolupament. De fet, Ramsden i Martin (i Trigwell i Prosser) han demostrat un vincle entre l'enfocament docent del cap de departament i l'enfocament docent dels professors d'aquell departament. Però aquestes són característiques del context, no dels docents i, per aquest motiu, no haurien d'estar incloses en aquest qüestionari. Seria interessant explorar les relacions entre les fileres 4.1 (cultura institucional) i 4.2. (recerca) i la resta de fileres 1 (sobre el professorat), 2 (sobre la docència) i 3 (sobre les relacions amb els estudiants) en un estadi posterior de la recerca.
- 5) Intentar ensenyar conceptes (segons el treball de Trigwell i Prosser) és més complex que l'ensenyament de fets. És correcte incloure'l en l'estadi 1 o és un problema de traducció?

A partir d'aquestes primeres reflexions es decideix sintetitzar els estadis 2 i 3 atès que mostren característiques configuradores d'uns perfils de desenvolupament del professor poc clars. El model resultant és un model de tres estadis: un de centrat en si mateix, un de centrat en el professor i el seu ensenyament, i un de centrat en l'estudiant i el seu aprenentatge. La resposta dels professors al qüestionari aportarà la informació necessària per delimitar si un professor té un marcat perfil pedagògic que correspon a un dels tres estadis o si, contràriament, el seu perfil és una combinació de diversos.

### Segona aproximació

La consideració dels comentaris del primer validador ha portat a elaborar una **segona aproximació** basada en tres estadis de desenvolupament pedagògic del professor universitari (vegeu la taula a l'annex 11):

ESTADIS	DIMENSIONS DEL DESENVOLUPAMENT
1. Centrat en si mateix 2. Centrat en el professor i el seu ensenyament 3. Centrat en l'estudiant i el seu aprenentatge	1. Persona / Docent: <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Trets de personalitat del docent</li> <li>1.2. Preocupacions del docent</li> <li>1.3. Capacitat de seducció</li> </ul> 2. Procés / Docència: <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Contingut / matèria</li> <li>2.2. Dinàmica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificació</li> <li>- Repertori d'estratègies i recursos instructius</li> <li>- Avaluació</li> </ul> </li> <li>2.3. Concepcions de la docència               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepcions de l'ensenyament</li> <li>- Concepcions de l'aprenentatge</li> </ul> </li> <li>2.4. Discurs docent</li> </ul> 3. Relacions: <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1. Relacions amb els estudiants</li> <li>3.2. Relacions amb els col·legues</li> </ul> Característiques de la transició entre estadis

**Taula 2-2. Estadis i dimensions del qüestionari: segona aproximació**

Els estadis es concreten de la següent manera:

#### **1. CENTRAT EN SI MATEIX:**

Aquesta és la primera fase obligada per la qual passa qualsevol professor quan s'inicia com a docent a la universitat. Sol ser breu i superar-se amb certa rapidesa si la persona ja té àmplia experiència professional o com a docent, però més llarga i intensa per a aquells recentment graduats que decideixen fer carrera universitària. Les diferents dimensions es justifiquen així:

## 1. Docent:

Aquesta és l'etapa pròpia del professor novell, inexpert, que s'inicia en la docència per primera vegada amb molta il·lusió, alhora que és conscient de l'immens repte professional que suposa. Les seves preocupacions són bàsicament de tipus personal i estan relacionades amb la *supervivència*: el respecte que li mostraran els estudiants, com dissimular la seva inexperiència, si agradarà, si no defraudarà les expectatives de les persones que li han confiat la docència. El professor en aquest estadi intenta seduir i agradar als seus estudiants amb la simpatia i proximitat (comprensió de la seva situació).

## 2. Docència:

**Contingut/Matèria.** El professor principiant té llacunes de contingut, en aquesta fase inicial del seu desenvolupament com a professor, encara està ampliant i aprofundint el coneixement sobre la matèria rebuda, que ha d'impartir. Ara adverteix com n'és d'interessant i ho intenta transmetre als seus estudiants, esperant que ells la trobin igualment apassionant; això li dóna sentit (Kugel, 1993). Així, en aquest estadi, la seva preocupació principal és dominar el contingut i transmetre'l de manera motivadora tot dissimulant la inseguretat.

**Dinàmica de la docència.** Les classes estan planificades fins a l'últim detall, el contingut s'ha après -que no sempre vol dir comprès-, les intervencions solen recolzar-se amb material molt ben preparat (mitjans audiovisuals, sobretot transparències, i mitjans informàtics) i, generalment, utilitza estratègies metodològiques i d'avaluació rebudes o suggerides per algun professor. L'avaluació sol ser de tipus sumatiu i basada en un examen final, probablement perquè es tracta d'un sistema d'ús més estès, d'organització més senzilla i uniforme.

"Els professors sense experiència tenen dificultats quan s'enfronten als estudiants perquè no els coneixen, la qual cosa pot provocar incertesa a l'hora de planificar així com la impossibilitat d'anticipar els possibles problemes que els alumnes es puguin trobar." (Marcelo, 1987:86).

**Concepció de la docència.** L'ensenyament és vist com la transmissió d'informació o dels principals continguts del programa i l'aprenentatge entès com l'acumulació i/o adquisició d'informació o conceptes per satisfer demandes externes, del professor (Prosser i Trigwell, 1999).

**Discurs docent.** El vocabulari tècnic que utilitzen és, segons Nyquist i Sprague (1998) rudimentari i exempt de formalismes, més aviat col·loquial i informal. Als professors en aquest estadi els manca soltura i coneixement de la terminologia pròpiament universitària.

## 3. Relacions:

- **Amb els estudiants.** Els professors centrats en si mateixos són vulnerables a certes reaccions i demandes dels estudiants, sovint es comprometen i s'impliquen amb excés. La relació sol ser íntima, molt propera pel fet que s'identifiquen totalment amb les seves dificultats i demandes -mesos enrere es trobaven a l'altre costat de la tarima.

Normalment desenvolupen relacions d'apreci, consideren important agradar als estudiants. En certes situacions, això no obstant, solen adoptar un rol autoritari i distanciar-se àmpliament per recordar-los que són ells qui prenen les decisions en última instància, especialment en aspectes d'avaluació.

- **Relació amb els companys.** Els professors en aquest estadi no solen prendre massa decisions respecte del contingut, metodologia, activitats o avaluació de l'assignatura que imparteixen. Depenen en gran mesura del professor expert que li ha confiat la responsabilitat de la docència o de l'autoritat del departament, responsable de l'àrea o càtedra, principalment. D'ells reclama suport i retroalimentació en les seves actuacions, consells pràctics per sortir-se'n a les seves classes, és a dir, més formació pràctica i menys de filosòfica.

## **2. CENTRAT EN EL PROFESSOR I EL SEU ENSENYAMENT:**

En aquesta estadi, el professor esdevé competent en les destreses bàsiques docents i la pròpia flexibilitat com a docent s'expandeix.

### **1. Docent:**

El professor d'aquesta etapa domina el contingut, és un erudit o expert en la seva matèria i gaudeix explicant. La seva docència pot ser ràpida pel que fa a l'explicació dels continguts i no s'atura excessivament en detalls. Per a aquest, "ensenyar és explicar i aprendre és escoltar" (Kugel, 1993). Malgrat aquesta promptitud, no deixa de preocupar-se per com crear interès per l'assignatura.

La principal preocupació del professor es transmetre el contingut de manera motivadora i que els estudiants adquireixin els principals conceptes de l'assignatura.

### **2. Docència:**

**Contingut/Matèria.** El professor domina i controla el currículum i li preocupa no poder acabar tot el programa de l'assignatura. Probablement tingui algun tipus de material o llibre de text publicat amb el qual basa les seves explicacions.

**Dinàmica de la docència.** Les seves assignatures estan ben planificades. Les ha planificat a partir dels seus coneixements, interessos i suposicions del que creu que convé als seus estudiants. Experimenta poc amb nous mètodes i materials docents si els que utilitza li funcionen. Principalment imparteix classes magistrals. L'avaluació és fonamentalment sumativa i es basa en un examen final.

**Concepció de la docència.** Utilitza, en paraules de Prosser i Trigwell (1999) una estratègia centrada en el professor amb la intenció de transmetre coneixement. Així és com entén l'ensenyament, com ajudar els estudiants a adquirir els conceptes del programa i els coneixements del professor, i l'aprenentatge s'entén com l'adquisició del coneixement del professor.

**Discurs docent.** El discurs sobre la matèria és precís i fluid, amb ell demostra i llueix el coneixement que posseeix de la disciplina. Per Nyquist i Sprague (1998), el discurs en aquesta etapa de desenvolupament és socialitzat atès que el professor ja s'ha socialitzat dins el discurs de la comunitat acadèmica.

### **3. Relacions:**

- **Amb els estudiants.** La relació amb els estudiants sol ser distant i analítica. Existeix una relació de respecte mutu. L'estudiant és vist com un subjecte experimental (Nyquist i Sprague, 1998).

- **Amb els companys.** La relació és cordial amb la majoria, amb alguns més bona que amb d'altres. Generalment hi ha una relació més intensa amb els companys del mateix equip de recerca. Hi ha algun tipus de coordinació per millorar la docència.

### **3. CENTRAT EN L'ESTUDIANT I EL SEU APRENENTATGE:**

El professor, en aquest estadi, és un individu madur pedagògicament parlant, que té totalment integrada i assumida la seva competència docent. Ha adquirit expertesa docent (*savoir faire*), entesa aquesta com a una preocupació manifesta pels aprenentatges dels estudiants. Atesa la diversitat d'estudiants, es pregunta com pot oferir un ensenyament que intenti ser variat per tots.

#### **1. Docent:**

El professor actua com a assessor i facilitador dels aprenentatges i el caracteritza la seva paciència i sensibilitat vers les necessitats d'aprenentatge dels estudiants. Té interès per conèixer l'experiència prèvia dels alumnes i les característiques del seu aprenentatge (estil, dificultats...). Domina el contingut, les estratègies i es preocupa per projectar la pròpia experiència en els aprenentatges dels alumnes i per conèixer l'impacte que té el seu ensenyament en els estudiants.

#### **2. Docència:**

**Contingut/Matèria.** Es preocupa per l'impacte de la docència, pel resultat, per si els estudiants aprenen, o com poden ajudar-los perquè ho facin. Adapta el contingut als diferents interessos i competències dels estudiants. És conscient que haver de treballar diferents estratègies suposa no poder cobrir tot el material.

**Dinàmica de la docència:** Es planifica a partir dels interessos i les necessitats dels estudiants en el marc de les competències que han d'haver assolit en finalitzar la titulació. Es qüestiona els models docents rebuts. Les estratègies se centren a facilitar el procés d'aprenentatge més que no pas centrar-se en l'actuació del professor com a transmissor del coneixement. L'avaluació és formativa.

**Concepció de la docència.** L'estratègia docent se centra en la interacció entre el professor i l'estudiant amb la intenció que els estudiants desenvolupin i canviïn les seves concepcions (Prosser i Trigwell, 1999).

**Discurs docent:** El discurs és instructiu i connecta amb el discurs de l'àmplia comunitat.

### 3. Relacions:

- **Amb els estudiants.** Relació més compromesa i professional. Els estudiants són vistos com a clients. La relació interpersonal esdevé un recurs per treballar i aconseguir que els estudiants aprenguin. Relació amb els estudiants com a individus únics; ambdós es corresponsabilitzen de l'aprenentatge de cada un. Es procura participar empàticament en les experiències dels estudiants. Li preocupa com l'experiència del professor interactua amb l'experiència de l'estudiant. La relació entre el professor i l'alumne es veu com un sistema dinàmic, intersubjectiu.

- **Amb els companys.** Relació interdependent, col·legial. Tenen objectius compartits i necessaris per damunt de les diferències conceptuals.

Els validadors d'aquesta segona aproximació responen als suggeriments següents respecte del constructe teòric:

- Aquest és un model de **desenvolupament teòric implícit, normatiu, analític...** i que s'ha de contrastar empíricament. Cal vigilar de no barrejar aspectes descriptius amb aspectes normatius (està ple de tòpics no comprovats i que per cert es donen).
- Les teories i models sobre el desenvolupament del docent que s'ha seleccionat és molt completa. Els estadis són coherents en les seves dimensions amb els tres nivells lògics de desenvolupament. Es correspon a una **seqüència lògica** de desenvolupament didàctic, **no sempre real**. A la pràctica no tots els professors arriben a evolucionar fins al tercer estadi. De fet, seria una fallàcia considerar que tot professor universitari passa per aquests estadis, i que el professor amb més anys d'experiència docent està en l'estadi "centrat en els estudiants i el seu aprenentatge".
- Encara que l'estudi se centri en el vessant docent del professorat universitari, en el seu desenvolupament professional, hi ha una **interferència constant de la recerca i d'altres tasques**. Això implica que la seva realització professional -tant subjectiva com objectiva- no passa pels seus èxits com a docent. La recerca, en nombroses ocasions, interfereix la docent.
- És un enfocament interessant, però **arriscat**. Les característiques que s'adjudiquen a cadascun dels tres estadis i la mateixa consideració d'uns estadis i no d'altres es fonamenten en els autors amb què es treballa -aquells que han construït teories sobre el desenvolupament professional del docent universitari. D'aquí que el problema no serà com definir cada estadi, sinó en l'adequació i conveniència de 1) establir estadis, 2) definir-los sota aquestes característiques i 3) plantejar una visió evolutiva lineal en la carrera docent. El desenvolupament d'una carrera és un procés no una sèrie d'esdeveniments. Són qüestions que mereixen certa atenció i 'precaució' en el desenvolupament del treball.
- Aquests estadis es corresponen més a un **estudi de perfils docents** de professors universitaris que a una evolució lineal del desenvolupament pedagògic.
- La validesa de les dimensions: centrat en l'ensenyament/centrat en l'aprenentatge és dubtosa, no es veu apropiat separar-les. Les dicotomies són bons instruments conceptuals, però quan 's'estiren' massa donen lloc a incongruències. Se suggereix abans d'elaborar el

qüestionari fer algunes entrevistes a certs professors perquè el seu model teòric s'acomodi millor a com pensa la gent.

- És un problema catalogar novells, experimentats i assessors en una columna: i creuar-los amb el centrat en si mateix, en l'ensenyament i l'aprenentatge. És com si un novell no pogués estar interessat en l'ensenyament (que ho està més, de vegades, que l'expert). La solució és eliminar la categoria novell, experimentat (no expert) i assessor i dir (i això és recercherà) que qualsevol professor universitari pot estar en qualsevol estadi. Si es fa una lectura sense pensar en novells, experimentats i assessors i pensant en tots els professors queda més clar.
- Per a un validador no queda massa clar el que s'intenta explicar amb les transicions, ni es considera significatiu. En canvi, un altre creu que és el més important de la recerca, conèixer com es donen les transicions entre estadis i quins factors provoquen les 'crisis' necessàries per incitar al canvi.

#### Respecte les característiques de cada estadi:

- Repassar la definició del que entén per aprenentatge el professor centrat en l'aprenentatge (una transformació personal).
- Canviar alguna d'expressió a fi d'evitar connotacions valoratives. No plantejar el primer estadi com un dèficit i vigilar les negacions.
- No es comprèn massa bé el dualisme persona/docent, procés/docència.

#### En concret, pel que fa a PERSONA/DOCENT:

- Semblen encertades les característiques que s'assenyalen: trets, preocupacions (veure Inventari de Preocupacions de Marcelo), tot i que per al tercer (la "capacitat de seducció") es podria pensar en un altre nom com "capacitat d'implicació" o "capacitat d'empatia". Potser en lloc de trets de personalitats del professor es podria posar característiques del professorat (sigui novell, experimentat o assessor).

#### Respecte del PROCÉS/DOCÈNCIA:

- Sembla que les dimensions assenyalades (contingut/matèria, dinàmica, concepcions de la docència) son vàlides. Com a instrument de diagnòstic, però, les dues primeres poden ser objecte d'alguna escala d'observació; això no obstant "les concepcions de la docència", haurien de ser objecte d'algun tipus d'indicadors.
- La dimensió planificació és pobre.
- En lloc de dinàmica s'hauria de posar metodologia docent i s'ajuntar-se a repertori d'estratègies i recursos. En la dimensió dinàmica docent, s'hauria de definir un model intermedi en el qual el professor se centra en l'ensenyament, disposa de recursos variats i és capaç de fer treballar més activament els seus estudiants.

#### Quant a RELACIONS:

- Estudiants i col·legues són les principals a destacar.
- Seria convenient afegir una dimensió sobre la implicació en els òrgans de govern.

*Aproximació a l'orientació pedagògica del professor universitari*

Havent tingut en consideració els suggeriments anteriors, el model que es presenta té les característiques següents (Taula 2-3):



## Aproximació a l'orientació docent del professor universitari

Dimensions	CENTRAT EN SI MATEIX	CENTRAT EN EL PROFESSOR I EL SEU ENSENYAMENT	CENTRAT EN L'ALUMNE I EN EL SEU APRENENTATGE
<b>1. DOCENT:</b>			
<b>1.1. Característiques del professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Molt motivat, entusiasmat i alhora inquiet pel nou rol que ostenta</li> <li>- Obert a qualsevol tipus de col·laboració a fi d'aprendre i perfeccionar-se</li> <li>- Aprenent. En vies de socialització vers l'entorn universitari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control del currículum (domini del contingut)</li> <li>- Gaudeix transmetent el seu coneixement. Espera que els seus estudiants també gaudeixin de les seves explicacions</li> <li>- Professor com a protagonista de la sessió</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crític amb la seva docència</li> <li>- Pacient i sensible, amb inquietud per ajudar els estudiants a aprendre</li> <li>- Qüestionament constant de l'eficàcia dels models d'ensenyament utilitzats a fi de trobar els més adients perquè els alumnes aprenguin</li> </ul>
<b>1.2. Preocupacions del professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupat pel coneixement insuficient que té de la matèria i por de fer-ho evident; per com dissimular la inseguret</li> <li>- Preocupat per sortir-se'n amb el dia a dia, per desenvolupar destreses de supervivència;</li> <li>- Preocupat per l'opinió i la impressió que pot causar en els estudiants</li> <li>- Por de no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupat per transmetre el coneixement de l'assignatura d'una manera comprensiva i motivadora,</li> <li>- Preocupat per crear interès per l'assignatura</li> <li>- Preocupat perquè només té temps per explicar i els alumnes només poden escoltar; preocupat per poder donar tot el temari</li> <li>- Li preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura i no acabin el curs ben documentats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupat per saber què i com aprenen els estudiants, com se'ls pot ajudar a que aprenguin</li> <li>- Preocupat per com adaptar l'estil d'ensenyament per arribar als diferents estils d'aprenentatge dels seus estudiants</li> <li>- Preocupat per poder satisfer les necessitats educatives individuals dels estudiants</li> <li>- Preocupat per conèixer quin impacte té el seu ensenyament en els aprenentatges dels seus estudiants</li> </ul>
<b>1.3. Capacitat d'empatia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amb simpatia i humilitat, conscient que no ho sap tot</li> <li>- Amb recursos materials i estratègies metodològiques variades que intenten dissimular algunes llacunes de coneixement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amb l'erudició discursiva i domini del coneixement</li> <li>- Amb anècdotes de vivències i experiències</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amb la justificació de les seves actuacions docents</li> <li>- Amb la proximitat de les estratègies metodològiques a les estratègies d'aprenentatge dels estudiants</li> </ul>
<b>2. DOCÈNCIA:</b>			
<b>2.1. Matèria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llacunes de coneixement de la matèria. Ajuda haver estudiat l'assignatura que imparteix</li> <li>- Necessitat de tenir la sessió molt ben planificada i 'tot' el material a punt.</li> <li>- Interès per transmetre als estudiants el seu interès creixent per l'assignatura</li> <li>- Neguit davant dubtes i preguntes dels estudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ampli domini del currículum li permet ensenyar allò que creu més convenient per als seus estudiants</li> <li>- Intenta cobrir la informació que pot estar disponible en un llibre de text i en els darrers treballs interessants</li> <li>- La seva experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a contextualitzar el contingut de l'assignatura</li> <li>- Les preguntes dels alumnes són un senyal d'interès pel tema i li permeten provar que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haver de treballar diferents estratègies suposa no poder cobrir tot el material</li> <li>- L'experiència viscuda dels estudiants és tan important com l'experiència viscuda del docent</li> <li>- Adapta el contingut als diferents interessos i competències dels estudiants</li> <li>- La pregunta d'un alumne ajuda a comprendre les seves inquietuds; és una oportunitat per esbrinar què està fent, pensant i on té dificultats</li> </ul>

Dimensions	CENTRAT EN SI MATEIX	CENTRAT EN EL PROFESSOR I EL SEU ENSENYAMENT	CENTRAT EN L'ALUMNE I EN EL SEU APRENENTATGE
<b>2.2. Procés d'e-a</b>	coneix el material en profunditat.		
Planificació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El contingut del programa, les estratègies didàctiques i avaluatives utilitzades són les suggerides per un supervisor, professor catedràtic o les rebudes per antics professors</li> <li>- Preparació exhaustiva de cada sessió amb molt material que li dona seguretat</li> <li>- Pren decisions instruccionals a partir dels continguts que creu que pot ensenyar. Evita explicar allò que no entén o no té ben preparat</li> <li>- No s'ha plantejat si els estudiants poden tenir coneixements previs de l'assignatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pren decisions instruccionals a partir dels interessos, coneixement i suposicions del que creu que convé als estudiants</li> <li>- La planificació de l'assignatura no li suposa massa temps si ja l'ha impartit abans</li> <li>- Estructura l'assignatura de manera que els estudiants saben què cal estudiar per aprovar-la</li> <li>- Parteix del fet que tots els estudiants saben el mateix o res de l'assignatura que imparteix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El contingut del programa, les estratègies didàctiques i avaluatives són discutides i pactades entre els estudiants i el professor</li> <li>- Planificació flexible a partir de les característiques i interessos particulars de la majoria d'estudiants</li> <li>- Pren les decisions instruccionals a partir dels interessos del grup</li> <li>- Analitza el punt de partida dels estudiants, els seus coneixements previs</li> </ul>
Repertori d'estratègies i recursos instructius	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilitza els mètodes didàctics de models docents que l'han marcat molt, incloent-hi els seus 'millors' professors</li> <li>- Molt prudent amb les dinàmiques de classe</li> <li>- Utilitza recursos audiovisuals i/o informàtics per fer les sessions més amenes i motivadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El repertori d'estratègies didàctiques és limitat i es basa en classes magistrals.</li> <li>- Experimenta poc amb nous mètodes i materials si els que utilitza li funcionen</li> <li>- Procura tenir actualitzat el material de l'assignatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cedeix part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les seves idees</li> <li>- Utilitza tècniques per aprendre a aprendre</li> <li>- Escull amb molta cura el material didàctic a utilitzar</li> </ul>
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema rebut o suggerit per part de professors més experimentats</li> <li>- No es planteja en profunditat si el sistema d'avaluació que emprà és el més adient pels seus estudiants i la seva assignatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'avaluació intenta esbrinar si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats</li> <li>- L'avaluació és principalment sumativa i basada en un examen final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'avaluació és una oportunitat per als estudiants de revelar si ha esdevingut un canvi de concepció en la comprensió de la matèria</li> <li>- L'avaluació sol ser principalment formativa, interessa conèixer quins i com assoleixen els aprenentatges al llarg de l'assignatura</li> </ul>
<b>2.3. Concepcions de la docència:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca reflexió entorn del model docent que representa i el tipus d'ensenyament-aprenentatge que es desprèn d'aquest model encara que comença a plantejar-se quin seria el millor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Model docent basat principalment en la transmissió de contingut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Model de docència basat a aconseguir l'aprenentatge dels estudiants; això és animar els estudiants a reestructurar els seus coneixements previs cap a una nova manera de pensar sobre la matèria; intentar que generin les seves pròpies idees més que no pas que copii n les del professor</li> </ul>
Concepcions de l'ensenyament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensenyament vist com la transmissió d'informació i dels principals conceptes del seu programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensenyament vist com la transmissió del coneixement del professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensenyament vist com l'ajuda als estudiants a canviar i desenvolupar les concepcions pròpies sobre la matèria</li> </ul>
Concepcions de l'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenentatge vist com l'adquisició de conceptes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenentatge vist com l'adquisició del coneixement del professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenentatge vist com la reestructuració dels coneixements dels estudiants, com a desenvolupament conceptual</li> </ul>

Dimensions	CENTRAT EN SI MATEIX	CENTRAT EN EL PROFESSOR I EL SEU ENSENYAMENT	CENTRAT EN L'ALUMNE I EN EL SEU APRENENTATGE
<b>2.4. Discurs docent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulari tècnic rudimentari i exempt de formalismes, més aviat col·loquial i informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurs que li permet demostrar i lluir el coneixement que posseeix de l'assignatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurs que connecta amb el discurs del grup d'estudiants, sense oblidar el vessant acadèmic</li> </ul>
<b>3. RELACIONS:</b>			
<b>3.1. Relació amb els estudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromès i vulnerable, a vegades implicat en excés. Relació íntima, molt propera per a una identificació amb les seves necessitats i demandes.</li> <li>- Estudiant vist com a avaluador de la pròpia efectivitat.</li> <li>- Les valoracions dels estudiants reflecteixen la seva inexperiència</li> <li>- Inseguir respecte de si els estudiants en poden saber més que ell</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació distant i analítica, de respecte.</li> <li>- Sensació que els estudiants no treballen suficientment la matèria. Es mostren passius a classe, i només es dediquen a prendre nota de tot el que explica.</li> <li>- Els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional i els exàmens demostren que no acaben d'assimilar tot el contingut donat</li> <li>- Expectatives més aviat baixes vers els estudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació de compromís professional. Estudiants vistos com a individus únics</li> <li>- Conèixer l'estudiant és important, però encara ho és més saber interaccionar els uns amb els altres. La relació interpersonal esdevé un recurs per treballar i aconseguir que aprenguin</li> <li>- El vincle professional que s'estableix entre el professor i l'estudiant ha de ser sincer, dinàmic i intersubjectiu</li> <li>- Confiança i expectatives altes vers els estudiants</li> </ul>
<b>3.2. Relació amb els companys</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependència d'aquelles persones que li han confiat la docència.</li> <li>- Necessita de suport i feedback constant del que fa per part d'un professor més expert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bàsicament relació amb els companys del mateix equip de recerca, cordials amb la resta de professors</li> <li>- En general, les oportunitats de treball amb els companys han augmentat i hi ha més coordinació per millorar la docència</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació col·legial, interdependent. Tenen objectius compartits per damunt de les diferències conceptuals</li> <li>- Sovint parla amb els companys dels problemes dels estudiants o de les causes dels seus errors</li> </ul>
<b>3.3. Relació amb la institució</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa poc de les activitats universitàries, excepte les obligades (reunions)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupat per la política general de la universitat i implicat en òrgans de govern en pro del desenvolupament de la institució</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa principalment d'aquelles accions en benefici de la millora de la qualitat dels aprenentatges</li> </ul>

**Taula 2-3: Orientació docent del professor universitari**

### 2.1.3. Descripció del qüestionari de l'estudi pilot

Elaborar un qüestionari que pretengui identificar estadis, com han suggerit els experts teòrics, pot ser certament arriscat. De fet, han sorgit molts dubtes respecte de si un qüestionari pot tenir tota la virtualitat o capacitat per determinar l'estadi de desenvolupament pedagògic i, en relació amb això s'han suggerit perspectives de tipus biogràfic i narratiu, entrevistes o observacions. Tenint en compte tots els pros i contres, i després d'explorar abastament aquesta qüestió, hem optat finalment per dissenyar un qüestionari, realitzar entrevistes i analitzar documents que ens puguin aportar informació sobre el desenvolupament de l'orientació docent del professor universitari.

El qüestionari sobre l'orientació docent inclou preguntes respecte el docent, la docència, la carrera docent i la formació pedagògica i porta per nom: QÜESTIONARI D'ORIENTACIÓ DOCENT DEL PROFESSOR UNIVERSITARI.

Si bé totes les precaucions necessàries poden ser poques per aconseguir el nostre propòsit de construcció d'un qüestionari, en volem fer saber algunes de les que hem tingut en consideració:

- **Primera precaució:** fruit de la bibliografia revisada es pot constatar una gran diversitat de propostes que emergeixen de cadascuna de les investigacions realitzades, i això constitueix un problema a l'hora de fonamentar una determinada decisió a favor d'una o altra. Les etapes de desenvolupament realitzades són resultat d'una investigació amb unes característiques particulars i en un context específic i, per tant, és convenient tenir-ho en compte si es vol aplicar o transferir aquests resultats a un altre estudi.

**Resolució:** optem per elaborar un qüestionari a partir del constructe teòric presentat, el qual està fonamentat principalment en tres teories del desenvolupament pedagògic del professor universitari, la de Kugel (1993), la de Nyquist i Sprague (1998) i la de Robertson (1999); en les teories de Ramsden (1993) i els estudis sobre concepcions de Murray i McDonald (1997). Les seves recerques realitzades a contextos anglosaxons volen corroborar-se en el nostre context català i espanyol.

- **Segona precaució:** l'orientació que un professor dóna a la seva docència pot variar en funció del nombre d'alumnes, de la tipologia d'assignatura que imparteix i del cicle, també de la universitat o context. Per a aquesta recerca, interessa conèixer l'orientació docent del professor que fa classe a diplomatura, llicenciatura o enginyeria, en el context de les universitats catalanes.

**Resolució:** es demana que contestin el qüestionari especificant una assignatura de diplomatura, llicenciatura o similar que **representi l'estil de la seva docència**.

- **Tercera precaució:** les concepcions docents dels professors respecte del que entenen per ensenyar i aprendre és un aspecte important a identificar i per aquest motiu s'han incorporat al qüestionari. De les diferents recerques sobre les concepcions docents, les més apropiades i que incorporen l'estudi de les

investigacions anteriors són la de Murray i McDonald (1997) i Prosser i Trigwell (1999) explicades a l'apartat 1.2.7. d'aquest treball.

**Resolució:** la interrogació sobre les concepcions docents dels professors s'emmiralla en els ítems del qüestionari ATI (*Approaches to Teaching Inventory*) de Trigwell i Prosser (annex 12). Tanmateix una opció que recull aportacions fidedignes i reals dels docents és la interrogació mitjançant preguntes obertes. Així hi haurà unes preguntes obertes que demanen al professorat que defineixi què entén per aprendre i ensenyar a la universitat.

- **Quarta precaució:** a més de preguntar sobre les característiques del docent i de la docència, ens interessa conèixer aspectes de la carrera docent i de la formació pedagògica. En concret, volem conèixer quins condicionaments externs, institucionals, departamentals i de la titulació, formatius, professionals o familiars contribueixen a canviar l'estil docent, i veure la relació entre aquests i els diferents estadis de desenvolupament.

**Resolució:** Aquí també es formulen unes preguntes obertes respecte la carrera docent (canvis en la docència al llarg del temps i causes del canvi, caracterització de la situació actual, preocupacions docents, relació amb estudiants i companys) i sobre la formació pedagògica rebuda i oferida.

- **Cinquena precaució:** la carrera del docent universitari, a diferència de la d'altres professionals, no pot perdre de vista la complementarietat de la recerca i de les tasques de gestió. Aquests indicadors influeixen en el desenvolupament de la docència i també han d'apuntar-se en aquest estudi.

**Resolució:** s'opta per preguntes obertes respecte de la implicació dels professors en la gestió i la seva opinió sobre en quina mesura la docència es veu complementada o interferida per la recerca i la gestió.

- **Darrera observació:** es vol insistir que aquesta recerca suposa un primer pas en el procés de validació del qüestionari i que aquest es continuarà perfeccionant en investigacions futures.

Un cop validat el constructe teòric i havent considerat la majoria de suggeriments i precaucions, hem procedit a redactar els ítems que ens ofereixin informació de cadascuna de les categories i dimensions (vegeu els ítems a l'annex 13). Les categories i dimensions finals són les següents:

1. **Dimensió docent.** Aquesta categoria recull preocupacions de tipus personal, sobre com el professor se sent i es veu en el seu paper de docent a la universitat; concretament es comenten algunes característiques del professor, les seves principals preocupacions i capacitat d'empatia. Es divideix en tres subcategories:

**1.1. Característiques del professor.** Té relació amb quins trets de personalitat caracteritzen el professor.

**1.2. Preocupacions del professor.** Representen les principals preocupació o angoixes a cada estadi del desenvolupament de la seva carrera docent.

**1.3. Capacitat d'empatia:** simpatia, proximitat als estudiants i companys.

2. **Dimensió docència:** En aquesta dimensió es recullen declaracions referents a la tasca docent del professor: d'una banda la dinàmica de les sessions (com es planifica, estratègies i recursos metodològics i avaluatius que utilitza), de l'altra, les concepcions de l'ensenyament i de l'aprenentatge i, finalment, el tipus de discurs instructiu.

**2.1. Dinàmica del procés d'ensenyament-aprenentatge.** Pretén conèixer com el professor planifica les seves classes, presenta els continguts, utilitza les estratègies metodològiques a l'aula, selecciona les activitats i avalua els aprenentatges de l'alumnat, en definitiva, gestiona la seva tasca diària.

**2.2. Concepcions de la docència.** La forma d'entendre tant l'ensenyament com l'aprenentatge que tenen els professors universitaris són dos indicadors poderosos, per això es pregunta sobre les concepcions de l'ensenyament i les concepcions de l'aprenentatge.

**2.3. Discurs docent.** És un indicador del tipus de vocabulari, recursos lingüístics, grau de formalitat i socialització del discurs del professor.

3. **Dimensió contingut.** La dimensió contingut tracta el grau de control del currículum: existència de llacunes, domini teòric, dubtes, com es treballa, la importància de l'experiència del professor i de l'estudiant, el seu impacte en els estudiants.

4. **Dimensió relacions.** En aquesta categoria es plantegen alguns aspectes de la relació entre el professor i els seus estudiants, amb els altres companys de departament i titulació, i les relacions amb la institució.

**4.1. Relació amb els estudiants:** relació amb els seus alumnes, tant de tipus personal com acadèmic.

**4.2. Relació amb els companys:** aspectes de la relació entre el professor i el mentor, autoritat o persona que hi ha confiat, especialment en la primera etapa quan el professor acaba d'iniciar-se a la universitat, i també sobre el tipus de relació amb els seus companys de departament.

**4.3. Relació amb la institució:** fa referència al grau de participació amb els òrgans i estructures universitàries i les seves raons.

El qüestionari de l'estudi pilot (annex 14) conté 138 ítems que s'han de contestar de l'1 al 5 (de menys acord a més) en funció de l'escala Likert. Els ítems es consideren els suficients per a cada dimensió; alguns, redactats expressament de diferent manera, intenten mesurar el mateix objectiu a fi de discriminar els més representatius i acabar

configurant un qüestionari consistent. Al final d'aquestes preguntes hi ha un conjunt de preguntes obertes que tenen com a objectiu complementar la informació de les primeres i aprofundir en aspectes de la carrera docent i la formació pedagògica. Són aquestes:

**Responen les preguntes següents respecte de la vostra carrera professional com a docent a la universitat:**

1. Segurament, amb el pas dels anys la manera d'impartir la docència ha anat canviant. Podeu explicar dos o tres canvis significatius?

Per què? A quina cosa considereu que han estat deguts aquests canvis?

2. Què us ha portat a canviar la vostra manera de fer classes?

**Aspectes externs**

- puntuació baixa en els qüestionaris d'avaluació dels estudiants
- el nivell d'entrada dels estudiants
- comentaris de professors
- comentaris d'estudiants
- 

**Condicionaments institucionals**

- la política d'avaluació de la universitat
- la política de selecció i promoció de la universitat
- altres requisits legislatius
- el nou context europeu en el marc de la Declaració de Bolonya
- 

**Condicionaments departamentals i/o de la titulació**

- el suport del lideratge del departament
- les exigències de l'àrea de coneixement o unitat docent
- les exigències de la titulació (per exemple, contracte-programa)
- l'avaluació de la titulació
- 

**Activitats de formació organitzades o no en el departament o àrea de coneixement:**

- el mentoratge entre professors experimentats i professors principiants
- la revisió de la docència per parelles
- activitats basades en la reflexió, discussions centrades en pràctiques concretes
- la coordinació amb companys en aspectes de contingut, metodologia, avaluació
- 

**Activitats de formació pedagògicodidàctiques organitzades en l'àmbit de la universitat:**

- assistència a tallers sobre docència organitzats per l'ICE
- participació en un programa de formació de professorat novell
- participació en congressos, seminaris, fòrums virtuals sobre docència
- 

**Altres activitats formatives:**

- formació autodidacta (lectura d'articles i llibres sobre docència...)
- observacions esporàdiques de la docència de companys

- ø converses informals amb professors
- ø publicar sobre docència en una àrea específica
- ø la preparació de materials multimèdia
- ø la preparació d'una titularitat
- ø la participació en un grup de recerca sobre docència
- ø

**Aspectes professionals**

- ø experiència docent a secundària
- ø experiència docent en laboratoris
- ø experiència docent a primer curs
- ø classes amb grups de més de 100 estudiants
- ø classes amb grups de menys de 40 estudiants
- ø

**Aspectes familiars**

- ø l'entrada d'un fill a la universitat
- ø un cònjuge docent
- ø amics docents
- ø

**Altres**

- ø

3. Com percebeu o caracteritzariéu la situació actual en la vostra faceta docent (estrès, il·lusió per la docència, escepticisme, preocupació per la promoció...)?
4. Quines són les vostres principals preocupacions docents?
5. Com és la vostra relació amb els estudiants? Quins conflictes heu tingut? Com els heu solucionat?
6. Quin tipus d'activitats de suport a l'estudiant realitzeu?
7. Podeu descriure 3 o 4 situacions que reflecteixin la vostra relació amb els companys de departament?
8. Esteu implicat en algun òrgan de gestió? Quines motivacions us han portat a fer-ho?
9. En quina mesura creu la carrera docent es veu "eclipsada" per les altres funcions del professor universitari: la recerca i la gestió?

**Responen les preguntes següents respecte de la formació com a docent i justifiqueu les vostres respostes:**

10. Coneixeu l'oferta formativa de caire pedagògicodidàctic de la universitat? Satisfà les vostres necessitats? En cas negatiu, què hauria d'incloure?
11. Creieu que tot professor hauria de certificar (mitjançant un curs) una formació pedagògica de base acreditada per una entitat oficial, abans d'accedir a una titularitat, com succeeix al Regne Unit o a Noruega, per exemple?



12. En què hauria de centrar-se la formació del professorat universitari?

### 2.1.4. Resultat de l'estudi pilot

L'estudi pilot s'ha passat a una mostra seleccionada de professorat: professorat novell, professorat amb un perfil clarament transmissiu, professorat amb un perfil clarament mediador de l'aprenentatge, professors amb perfils participatius menys definits, professors amb diferent grau de formació inicial i professors de diferent edat i anys d'experiència, professors amb càrrecs de gestió... és a dir en diferents moments de la seva carrera professional.

Per realitzar l'anàlisi de fiabilitat s'han recodificat alguns ítems a partir de l'escala inicial que anaven en direcció contrària a la resta d'ítems (ítem 2, 36, 63, 72, 81, 108, 113, 121, 122, 128, 129, 133 i 138). L'anàlisi de fiabilitat del pretest mostra una **Alpha de Cronbach de 0.8943**, pel que podem dir que el qüestionari té una alta consistència interna (annex 15).

A partir d'aquesta anàlisi, a fi d'elaborar el qüestionari definitiu, s'han seleccionat els ítems següents: 3, 4, 5, 9, 14, 18, 21, 22, 24, 28, 30, 34, 36, 37, 40, 44, 45, 47, 58, 61, 66, 67, 68, 72, 79, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 99, 107, 114, 116, 123, 126, 128, 129 i 135.

Altres s'han modificat lleugerament: 16, 17, 23, 32, 41, 43, 50, 59, 71, 77, 83, 86, 94, 100, 106, 110 i 118.

Alguns d'aquests apareixien per sobre de l'Alpha, però per la seva rellevància s'ha decidit mantenir-los.

### 2.1.5. Descripció del qüestionari definitiu

El Qüestionari d'Orientació Docent del Professor Universitari (QODPU) definitiu consta de 60 ítems i un conjunt de preguntes obertes (annex 16) i manté la següent estructura interna que es descriu a partir de les dimensions explicades anteriorment:

#### 1. Dimensió docent:

##### 1.1. CARACTERÍSTIQUES DEL PROFESSOR

1. Sóc pacient i sensible a les preocupacions dels estudiants
2. M'agrada ser el protagonista de la classe
3. Preparo les classes prioritzant allò que sé, els coneixements que domino

##### 1.2. PREOCUPACIONS DEL PROFESSOR

4. M'interessa saber què i com aprenen els estudiants
5. La meva docència es basa principalment en la transmissió del contingut i del meu coneixement sobre la matèria
6. Sóc conscient que no domino prou bé el contingut de l'assignatura
7. Em preocupa com puc ajudar els estudiants a aprendre
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

10. Em preocupa com satisfer les necessitats educatives de cada estudiant
11. Em preocupa que els estudiants no adquireixin els principals conceptes de l'assignatura
12. Em fa por no estar a l'alçada de les circumstàncies del que suposa fer de docent a la universitat
13. Justifico als meus estudiants el perquè de les meves decisions docents
14. Faig tot el possible per poder abordar tot el programa
15. De vegades se'm nota la inseguretat que tinc davant el contingut de l'assignatura

### **1.3. CAPACITAT D'EMPATIA**

16. Animo els estudiants a fer tutories per parlar de les seves dificultats amb l'assignatura
17. Faig ús de l'oratorïa per captivar els estudiants
18. Utilitzo la simpatia per aproximar-me als estudiants
19. Tutoritzo molts treballs fora de classe
20. Les preguntes dels estudiants em permeten provar que conec el material en profunditat
21. Els estudiants aprofiten la proximitat d'edat entre el professor i ells mateixos per aconseguir alguns beneficis

## **2. Dimensió docència:**

### **2.1. CONTINGUT DE LA MATÈRIA**

22. Discuteixo i pacto el contingut de l'assignatura amb els meus estudiants
23. Tinc un bon llibre de text amb el qual baso el contingut de l'assignatura
24. Tinc llacunes de coneixement de la matèria que imparteixo
25. Analitzo el punt de partida dels estudiants
26. Haig d'estar preparat per respondre qualsevol pregunta que em facin sobre l'assignatura
27. Ho passo malament si em pregunten alguna cosa que no sé
28. Ensenyo els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diferents perspectives
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

### **2.2. PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

31. Crec que l'experiència dels estudiants és tan important com la meua
32. Centro l'ensenyament d'aquesta assignatura a transmetre només aquella informació que serà motiu d'avaluació
33. Planifico el contingut i l'avaluació de la matèria a partir del que m'han suggerit professors més experimentats
34. La meua planificació és flexible, l'adapto a les característiques i interessos particulars de la majoria d'estudiants
35. La meua experiència professional és essencial per ajudar els estudiants a entendre el contingut de l'assignatura
36. Dedico molt de temps a preparar cada sessió
37. Utilitzo una metodologia que em dona informació de com aprenen els estudiants
38. Planifico l'assignatura a partir del meu coneixement, interessos i suposicions del que crec que convé als estudiants
39. Evito explicar allò que no tinc ben preparat
40. Pregunto als estudiants sobre les seves experiències viscudes per poder relacionar-les amb l'assignatura
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
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
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
46. Cedeixo part del temps de classe per discutir els canvis de concepció i comprensió de l'assignatura i per qüestionar les seves idees
47. Una assignatura ha de presentar molt bé quins objectius específics han d'assolir els estudiants amb vista a l'avaluació
48. M'identifico amb les necessitats i demandes dels estudiants
49. Utilitzo exemples o anècdotes provocadores per incitar el debat
50. L'avaluació es basa a conèixer si han comprès i adquirit els principals conceptes explicats

- 51. Sovint necessito *feedback* per part d'aquelles persones que m'han confiat la docència
- 52. Comprovo el que van aprenent al llarg del semestre
- 53. Els estudiants fan mínimes contribucions per manca d'experiència professional
- 54. Algunes vegades els estudiants em posen en situacions compromeses

### 3. Dimensió relacions:

#### 3.1. RELACIONS AMB ELS ESTUDIANTS

- 55. Conversem a classe sobre aspectes de la matèria que estudiem, especialment les dificultats que comporta
- 56. La meva relació amb els estudiants és distant i analítica
- 57. La meva relació amb els estudiants és propera per la curta diferència d'edat
- 58. Procuro que els estudiants generin les seves pròpies idees i els seus propis apunts en lloc de copiar els meus
- 59. Els estudiants es mostren passius a classe, només es dediquen a prendre nota del que explico
- 60. M'implico en excés amb els problemes dels estudiants

La metodologia emprada per tractar les respostes a aquests ítems és quantitativa. Per cada declaració hi ha cinc possibles respostes que indiquen si estan més o menys d'acord amb el contingut de la proposició. Les respostes possibles van de Totalment en Desacord (1) a Totalment d'Acord (5), i els valora van de l'1 al 5 en una escala ordinal. És ordinal perquè l'enquestat classifica la seva orientació docent segons l'ordre que ocupa respecte una característica (l'ítem). En el cas que una declaració no rebi contestació, es puntua com a valor perdut o *missing*.

#### Les preguntes obertes del QODPU:

Al final del qüestionari apareixen tres preguntes obertes les quals permeten als enquestats expressar una opinió més extensa i lliure respecte de la docència, l'evolució de la seva carrera docent i la formació. Segons Patton, les preguntes obertes en els qüestionaris representen la forma més elemental de dada qualitativa i permeten a l'investigador entendre el món tal com és vist pels entrevistats.

“Indagar respostes mitjançant preguntes obertes permet a l'investigador entendre i copsar els punts de vista d'altres persones sense predeterminar aquests punts de vista a priori.” (Patton, 1990:24).

Hi ha hagut alguna modificació respecte de les preguntes obertes del pretest:

1. A partir del pretest s'ha observat que la millor manera de conèixer les concepcions de la docència era preguntant-les directament als professors. Així a les preguntes obertes es demana que defineixin els conceptes d'**ensenyar**, **aprendre** i descriguin el seu **estil docent**. Aquesta informació ens servirà per contrastar si es corresponen amb les respostes que han donat als ítems.

2. Es pregunta sobre els **factors** que han influït en el canvi d'estil docent i els factors que poden limitar el desenvolupament, amb l'objectiu de no descuidar cap indicador de desenvolupament docent.

3. A la part dels ítems tancats del qüestionari, només es formulen algunes declaracions respecte de la relació entre professor i estudiants. S'ha observat que els ítems formulats en el pretest sobre la **relació del professor amb els companys i amb la institució** no oferien informació prou rellevant. A les preguntes obertes ja es demanava informació addicional sobre la relació amb els estudiants, amb els col·legues de departament i amb la institució (la seva participació en la gestió institucional), així doncs, aquestes s'han mantingut.

4. Pel que fa a la **complementarietat o interferència de la recerca** en la funció docent i a la importància atribuïda a la **formació pedagògica**, les preguntes inicials del pretest respecte d'aquestes també s'han mantingut.

Amb això, les preguntes obertes demanen:

**61. Responen a les qüestions següents en relació amb la docència universitària:**

Entenc que ensenyar a la universitat vol dir...

Aprendre significa...

El meu estil docent es caracteritza per...

**62. Responen a les preguntes següents respecte de la vostra carrera professional com a docent a la universitat:**

a. Segurament, amb el pas dels anys la manera d'impartir la docència ha anat canviant. Podeu explicar dos o tres canvis significatius?

b. Per què? A quina cosa considereu que han estat deguts aquests canvis?

c. Què l'ha portat a canviar la seva manera de fer classes?

**Aspectes externs**

puntuació baixa en els qüestionaris d'avaluació dels estudiants

el nivell d'entrada dels estudiants

comentaris de professors

comentaris d'estudiants

**Condicionaments institucionals**

la política d'avaluació de la universitat

la política de selecció i promoció de la universitat

altres requisits legislatius

el nou context europeu en el marc de la Declaració de Bolonya

**Condicionaments departamentals i/o de la titulació**

- ø el suport del lideratge del departament
- ø les exigències de l'àrea de coneixement o unitat docent
- ø les exigències de la titulació (per exemple, contracte-programa)
- ø l'avaluació de la titulació
- ø

**Activitats de formació organitzades o no en el departament o àrea de coneixement:**

- ø el mentoratge entre professors experimentats i professors principiants
- ø la revisió de la docència per parelles
- ø activitats basades en la reflexió, discussions centrades en pràctiques concretes
- ø la coordinació amb companys en aspectes de contingut, metodologia, avaluació
- ø

**Activitats de formació pedagògicodidàctiques organitzades en l'àmbit de la universitat:**

- ø assistència a tallers sobre docència organitzats per l'ICE
- ø participació en un programa de formació de professorat novell
- ø participació en congressos, seminaris, fòrums virtuals sobre docència
- ø

**Altres activitats formatives:**

- ø formació autodidacta (lectura d'articles i llibres sobre docència...)
- ø observacions esporàdiques de la docència de companys
- ø converses informals amb professors
- ø publicar sobre docència en una àrea específica
- ø la preparació de materials multimèdia
- ø la preparació d'una titularitat
- ø la participació en un grup de recerca sobre docència
- ø

**Aspectes professionals**

- ø experiència docent a secundària
- ø experiència docent en laboratoris
- ø experiència docent a primer curs
- ø classes amb grups de més de 100 estudiants
- ø classes amb grups de menys de 40 estudiants
- ø

**Aspectes familiars**

- ø l'entrada d'un fill a la universitat
- ø un cònjuge docent
- ø amics docents
- ø

**Altres**

- ø

d. Afegirieu algun altre aspecte que hagi contribuït al vostre desenvolupament professional com a docent?

- e. Quins factors creieu que limiten o podrien limitar el vostre desenvolupament com a docent?
- f. Com percebeu o caracteritzariéu la situació actual en la vostra faceta docent (estrès, il·lusió per la docència, escepticisme, preocupació per la promoció...)?
- g. Quines són les vostres principals preocupacions docents?
- h. Com és la vostra relació amb els estudiants? Quins conflictes heu tingut? Com els heu solucionat?
- i. Podeu descriure 3 o 4 situacions que reflecteixin la vostra relació amb els companys de departament?
- j. Esteu implicat en algun òrgan de gestió? Quines motivacions us han portat a fer-ho?
- k. En quina mesura creieu que la carrera docent es veu 'eclipsada' per les altres funcions del professor universitari: la recerca i la gestió?

**Responen les preguntes següents respecte de la formació com a docent i justifiqueu les vostres respostes:**

- a. Coneixeu l'oferta formativa de caire pedagògicodidàctic de la universitat? Satisfà les vostres necessitats? En cas negatiu, què hauria d'incloure?
- b. Creieu que tot professor hauria de certificar (mitjançant un curs) una formació pedagògica de base acreditada per una entitat oficial, abans d'accedir a una titularitat, com succeeix al Regne Unit o a Noruega, per exemple?
- c. En què hauria de centrar-se la formació del professorat universitari?

### **2.1.6. Categorització de les preguntes obertes del qüestionari**

El qüestionari inclou preguntes obertes que ens han de permetre contrastar les respostes dels professors amb les respostes dels ítems estandarditzats. Les respostes dels ítems quantitatius indiquen que el 15,3% dels professors “*utilitzen una metodologia que em dona informació de com aprenen els estudiants*” (ítem 37). Però a quina metodologia es refereixen? Com la descriuen amb les seves pròpies paraules? Les preguntes obertes ofereixen profunditat, detall i significat a un nivell molt personal de l'experiència (Patton, 1990).

A diferència de les mesures quantitatives que són abreujades i fàcils d'analitzar estadísticament; i de la data quantitativa que és sistemàtica, estandarditzada i fàcilment presentada en un espai limitat, les respostes qualitatives són llargues, molt detallades i variables a escala de context, i la seva anàlisi és difícil perquè les respostes no són ni sistemàtiques ni estandarditzades. Malgrat això, les preguntes obertes ens permeten entendre el món tal com el veuen els enquestats.

L'objectiu de les preguntes obertes és recollir informació que permeti a l'investigador comprendre i copsar punts de vista d'altra gent sense predeterminar-los mitjançant una selecció prèvia de les categories dels qüestionaris.

Les limitacions poden derivar-se de les destreses d'escriptura dels qui responen, la impossibilitat de provar o estendre respostes, i l'esforç requerit per la persona que omple el qüestionari.

La tasca de l'investigador en aquest punt és oferir un marc de referència en el qual totes les respostes dels enquestats hi apareguin representades, sent cadascuna d'aquestes categories mútuament excloents. Concretament, l'anàlisi del contingut és el procés d'identificar, codificar i categoritzar les respostes. Patton (1990) diu sobre això: "l'anàlisi de les dades qualitatives és un procés creatiu i un procés que demanda disciplina intel·lectual, rigor analític i molt treball dur" (p. 381).

Nosaltres hem seguit una anàlisi de tipus inductiva. Significa que les categories d'anàlisi provenen de les dades; emergeixen de les respostes en lloc de ser imposades a priori. L'investigador haurà de buscar les categories que més adientment organitzin i representin aquestes dades. Així, el procés seguit consta de les etapes següents:

1. Es comença llegint les respostes de totes les preguntes obertes, qüestionari per qüestionari. Mentrestant, es van prenent notes que serveixen per organitzar les dades en categories.
2. Un cop feta la primera revisió dels qüestionaris, s'intenta desenvolupar un sistema de categories que aglutinin totes les possibles respostes de cada pregunta. S'aconsella que no surtin massa categories si no és indispensable.
3. Es fa una segona revisió de tots els qüestionaris, pregunta per pregunta, per comprovar com s'escauen les respostes en la classificació feta. Mentrestant es van apuntant aquelles categories noves que no estaven representades.
4. Una vegada revisats tots els qüestionaris, es repassa el sistema de categories per cada pregunta i es fa un nou intent de síntesi.
5. Finalment, es fa una tercera volta per anar anotant al marge del qüestionari, per a cada pregunta, el número de categoria que li correspon.
6. Aquesta numeració correspondrà al número de variable assignada a la matriu de dades del programa informàtic.

Les preguntes obertes del qüestionari QOPDU permeten obtenir informació sobre les **concepcions** o maneres d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat, les **preocupacions** docents i el lloc que ocupa la **recerca i la gestió** en aquest moment donat de la carrera professional, i la seva **opinió** respecte de la formació psicopedagògica del professor. La intenció és obtenir evidències més subjectives de l'orientació docent del professor i comprovar, en alguns casos, la coherència entre els ítems teòrics i les preguntes obertes, en particular amb la seva concepció de docència.

Ens interessa conèixer si el que diuen que fan (manifestació, expressió), és congruent amb les seves visions de la docència (concepcions). Es dona el cas de professors que es mostren totalment d'acord amb l'enunciat "*Ensenyo els estudiants a reestructurar els seus coneixements per entendre l'assignatura des de diverses perspectives*" (ítem 28), defineixen el seu ensenyament com "una transmissió de continguts mitjançant classes magistrals".

L'ítem 61 fa referència a unes preguntes sobre les **concepcions docents**:

### **"ENTENC QUE ENSENYAR A LA UNIVERSITAT VOL DIR..."**

Les diferents categories identificades a partir de l'estudi de totes les respostes dels qüestionaris s'han classificat tenint en compte l'esquema de Scardamalia i Bereiter (a Pérez i Gómez, 1999), el de Ramsden (1993) i el de Prosser i Trigwell (1999):

#### **- Ensenyament com a transmissió cultural:**

Dins d'aquesta categoria s'agrupen aquelles respostes que defineixen l'ensenyament com la transmissió d'un cos de coneixement disciplinari. Inclou les respostes que fan referència a la transmissió o comunicació de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que s'expressen com:

- la transmissió d'informació o de conceptes d'un programa,
- la transmissió del coneixement del professor,
- la transmissió d'una manera de fer o de ser,
- l'ajuda als estudiants a adquirir els conceptes del programa,
- l'ajuda als estudiants a adquirir els coneixements del professor.

A continuació mostrem alguns exemples d'aquesta categoria:

"Transmetre a l'alumnat el contingut de la matèria, filtrada pels meus coneixements, les meves reflexions i la recerca sobre el tema, en el marc d'una estructura." (qüestionari 97)

"Transmetre una sèrie de coneixements teòrics i pràctics útils per als futurs professionals." (q.148)

"El contingut del curs i la seva plena assumpció per part de l'alumnat." (q.156)

"Transmetre uns coneixements perquè siguin ben assimilats pels qui els reben, de manera que arribin progressivament a desenvolupar-los per ells mateixos." (q.129)



### **- Ensenyament com a entrenament d'habilitats:**

Aquesta categoria engloba les respostes que defineixen l'ensenyament com l'ajuda o l'entrenament dels estudiants a desenvolupar destreses i capacitats formals simples i complexes com la resolució de problemes, la reflexió, l'anàlisi crítica de fets i situacions... Com l'organització de l'activitat de l'estudiant o l'articulació de tècniques dissenyades a assegurar que l'estudiant aprèn.

Exemples:

“Fomentar una capacitat de recerca de la informació, una capacitat d'anàlisi de la informació, una capacitat de definició de problemes, una capacitat de proposar resolucions de problemes, de contrastar resultats, i de corregir polítiques en conseqüència.” (q.11)

“Ensenyar a pensar, ensenyar a buscar la informació, ensenyar a comprendre-la, ensenyar a seleccionar-la, ensenyar a tractar pacients i companys, ensenyar a no obeir.” (q.118)

“Fer que els estudiants siguin capaços de resoldre problemes de la matèria en funció de l'estudi, la reflexió i la investigació a través de les pràctiques.” (q.121)

“Transmetre els coneixements i desenvolupar les capacitats necessàries perquè l'estudiant pugui desenvolupar el que la societat li demani com a titulat.” (q.152)

### **- Ensenyament com a producció de canvis conceptuals:**

L'ensenyament sota aquesta categoria s'entén com l'ajuda als estudiants a canviar les seves pròpies concepcions i la seva comprensió de la matèria, a transformar les seves creences i pensaments a partir de la mobilització dels esquemes existents del seu pensament.

Exemples:

“Ensenyar a pensar per un mateix. Fomentar actituds de crítica intel·lectual, trencar dogmatismes i desincentivar l'obediència intel·lectual acrítica.” (q.115)

“Ensenyar a reflexionar, a pensar i a resoldre els problemes que es presentaran a la vida professional. Donar elements perquè els alumnes reflexionin amb sentit crític tot el que ens envolta.” (q.102)

“Comunicar uns coneixements des d'un punt de vista crític i amb perspectiva de conjunt deixant un marge per a diversos enfocaments, d'una manera sistemàtica i sobretot capacitar l'alumne per a l'aprenentatge atònom i crític.” (q.82)

“Ajudar els estudiants a canviar les seves concepcions sobre la matèria, a desenvolupar les seves capacitats intel·lectuals per esdevenir excel·lents professionals.” (q.62)

**- Altres:**

Aquesta opció dona cabuda a aquelles respostes inclassificables en les categories precedents. Per exemple:

“Formar persones i futurs professionals.” (q.112)

“Fer participar els alumnes de l'experiència de recerca i d'estudi feta pel professor.” (q.119)

“...una obligación derivada de una vocación.” (q.137)

“Formar bons ciutadans.” (q.165)

**APRENDRE SIGNIFICA**

Les tres principals concepcions d'aprenentatge són:

**- Aprenentatge com a adquisició de coneixement:**

Inclou respostes que consideren l'aprenentatge com l'adquisició d'informació, de conceptes, del coneixement del professor.

Exemples:

“Assolir conceptes.” (q.227)

“Adquirir uns coneixements, sense definir la via (dels companys, dels professors, dels llibres)” (q.141)

“Adquirir coneixements sobre una matèria.” (q.114)

“Adquirir informaciones en marcos comprensibles e inteligibles.” (q.107)

**- Aprenentatge com a desenvolupament de destreses:**

Sota aquesta categoria s'inclouen totes aquelles postures que defineixen l'aprenentatge com un procés de desenvolupament de destreses, no de continguts. S'assumeix la concepció que l'aprenentatge es dona per interacció i s'utilitzen tècniques per promoure la discussió, pràctiques per relacionar el coneixement teòric amb l'experiència de l'alumne...

Exemples:

“Integrar els coneixements per decidir què fer en una situació concreta, com fer-ho, quan fer-ho, per què i per a què fer-ho.” (q.39)

“Saber buscar on calgui la solució als interrogants. Adquirir els coneixements adequats a la matèria.” (q.88)

“Conèixer la metodologia per accedir al coneixement i alhora anar disposant dels recursos pertinents per assolir aquest objectiu.” (q.106)

“Captar, replantar, assimilar lo explicado para construir un nuevo saber.” (q.117)

### **- Aprenentatge com a transformació, canvi, desenvolupament conceptual:**

Aquesta categoria entén l'aprenentatge com la construcció del coneixement a partir de l'aplicació i modificació de les pròpies idees. Representa un canvi de les concepcions prèvies i un desenvolupament de noves maneres d'interpretar la realitat.

Exemples:

“Reflexionar sobre els diversos paradigmes científics i ideològics presents a les ciències socials i humanes.” (q.115)

“Saber tractar la informació relacionant-la amb marcs conceptuals i saber-la contextualitzar.” (q.66)

“Integrar un marc ampli de coneixements, habilitats i valors professionals per afrontar de manera autònoma els reptes educatius.” (q.60)

### **- Altres:**

Com en el cas anterior, sota 'altres' s'apleguen aquelles definicions inclassificables en les categories anteriors, com per exemple:

“El treball personal que realitza l'alumne a partir de la docència.” (q.156)

“ESFUERZO. No se puede aprender jugando. Aprender es una tarea individual del alumno que el profesor puede facilitar.” (q.201)

### **EL MEU ESTIL DOCENT ES CARACTERITZA PER ...**

L'estil del docent té relació amb la manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge. Una determinada concepció de la docència sol conduir a un determinat estil i una metodologia docent. Per exemple, el professor que entén que ensenyar és transmetre el contingut d'un programa, és probable que imparteixi classes magistrals; i aquell que el concep com l'ajuda als estudiants a canviar les seves estructures cognitives prèvies probablement centri la seva docència en estratègies metodològiques reflexives.

En vistes de la varietat en la tipologia de respostes a aquesta pregunta, hem optat per classificar els estils docents en funció de *l'orientació general* (transmissiu, interactiu o reflexiu) i en funció de les *característiques descriptives* (claredat, responsabilitat, rigorositat...).

### **En funció de l'orientació general, l'estil pot ser:**

- **Transmissiu.** Sota aquesta categoria s'engloben les respostes que manifesten un estil exclusivament expositiu, de transmissió de coneixement o continguts disciplinaris.

Exemples:

“Molt de classe magistral (els condicionaments m'hi obliguen!) però intentant que les sessions siguin el més participatives possible.” (q.159)

“Majoritàriament per a la classe magistral; a vegades faig fer exercicis a classe; lliurar treballs, etc...” (q. 3)

“Tendència a la classe magistral de continguts bàsics i argumentals, paciència en la repetició, atenció als alumnes, poca destresa oratòria (crec), obsessió per la claredat i l'ordre.” (q.101)

- **Interactiu:** Respon a aquell estil participatiu, dialògic, interactiu, que fomenta activitats pràctiques, utilitza tècniques per promoure la discussió, treballs en grup...

Exemples:

“La combinació de classes teòriques i pràctiques ben seguides.” (q.83)

“La interrelació entre exposicions teòriques i aplicacions pràctiques dels alumnes (basades en casos reals), de manera que els estudiants també participen i es plantegen de debò les problemàtiques.” (q.73)

“La utilització de diferents metodologies i l'apropament de la teoria a la pràctica professional.” (q.56)

- **Reflexiu:** Representa l'estil docent que prioritza l'activitat reflexiva de l'estudiant, que procura que l'estudiant pensi per si mateix, que l'ajuda a elaborar el coneixement professional i reconceptualitzar els fets.

Exemples:

“Implicar l'alumnat, fer-los relacionar les idees, debatre i generar necessitats.” (q.57)

“Ser un pràctic reflexiu en constant cerca de solucions als problemes d'ensenyament/aprenentatge amb els quals vaig trobant-me.” (q.59)

“Crític. Qüestionador. Provocador (en alguns casos). Desadaptador de les visions úniques.” (q.115)

“Cuestionar las dogmáticas académicas y proporcionar nuevas pautas que considero más adecuadas a los cambios sociales.” (q.107)

“La provocació intel·lectual.” (q.105)

### **Estil docent en funció de les característiques de la seva docència**

#### - Claredat

“Claredat en les explicacions.” (q.51)

“Tractar d'exposar amb claredat, sense apriorismes ideològics, els coneixements necessaris per a la formació en la matèria que imparteixo.” (q.92)

“Ser clar, esquematitzat, bona iconografia, de conceptes bàsics però actualitzats.” (q.235)

#### - Rigorositat, exigència

“Exigir más de lo que se espera que se exija.” (q.206)

“Treball diari, exigència diària.” (q.224)

#### - Motivació

“Motivar l'alumnat, incitar-lo a que prengui consciència de la seva pròpia responsabilitat en el procés d'aprenentatge.” (q.103)

#### - Implicació personal

“...la relació professor-estudiant i per tenir encara molt fresca i recent la meua experiència com a estudiant.” (q.148)

#### - Organització

“1. Justificar, a l'inici, l'interès i objectius del que vaig a explicar. 2. Al final, analitzar els resultats i les seves conseqüències. 3. Explicar aquells aspectes que puguin interessar més als estudiants, per la titulació que estan cursant.” (q.164)

#### - Flexible

“Fixar uns objectius acordats amb l'alumnat a fi de desenvolupar el seu aprenentatge.” (q.200)

- Vinculació amb la pràctica

“Explicar els problemes reals i descobrir als alumnes com treballar.” (q.46)

- Comunicació i diàleg

“La conversa permanent amb l'estudiant i la bidireccionalitat.” (q.99)

- No ho sé

“No ho sé.” (q.143)

- Altres

“Imprimir una visió 'd'autor' del tema, és a dir, fer-lo més vivencial.” (q.136)

L'ítem 62 fa referència a la **carrera docent** i al canvi de prioritats amb els anys. Es pregunten:

### **ASPECTES DE LA DOCÈNCIA QUE HAN CANVIAT**

Amb el pas dels anys, l'estil docent va canviant i es va perfeccionant. Interessa conèixer quins aspectes han canviat.

- Millor organització del programa i de l'aula

“M'he preocupat cada vegada més per l'organització i la planificació.” (q.68)

“Definir uns objectius més clars als problemes o explicacions.” (q.48)

- Més adaptació del coneixement a les necessitats del món real

“He tractat de ser un professor cosmopolita obert a les aportacions estrangeres.” (q.92)

“De més acadèmic a més centrat en problemes reals.” (q.66)

- Més coneixement del contingut, més domini

“He madurado planteamientos y creo que los transmito con más serenidad.” (q.107)

- Més adaptació al nivell d'exigència dels estudiants

“Creo que he readaptado los contenidos a las necesidades 'reales' de los alumnos.” (q.182)

- Més dinamisme (menys lliçons magistrals)

“Cada vez valoro más el trabajo experimental frente al teórico. Cada vez creo menos en el valor de las clases expositivas/magistrales que usamos en la escuela.” (q.182)

- Més preocupació pel sistema d'avaluació

“Procuero evitar fórmulas matemáticas en exámenes. Soy más ‘elástico’ en la corrección. Los exámenes son tipo test.” (q.209)

- Més seguretat

“Sistema de donar classes magistrals: d'estar asseguda a la taula de l'aula, a estar estar sempre dreta passejant per l'aula.” (q.89)

“De la 'lliçó magistral' llegida a la lliçó magistral dictada/comentada. De la classe assegut a la classe dret. De l'exposició teòrica a la 'creació' de teoria partint de l'anàlisi experimental.” (q.100)

- Més crític

“Desacralització de la lletra impresa. Obligar els estudiants a ser rigorosos en el pensament i la seva formulació.” (q.115)

- Més reflexió

“L'objectiu de la docència és el que aprèn l'estudiant, no el que sap el professor.” (q.147)

“Cada vegada n'estic més convençut del valor del treball personal de l'alumne. Tanmateix penso que per això és essencial que primer tinguin uns coneixements bàsics.” (q.166)

- Més recursos pedagògics i tecnològics

“Més coneixements 'psicològics' de tècniques per atraure l'atenció dels estudiants.” (q.179)

“Ús del campus virtual per a suport docent. Eliminació de dossiers de fotocòpies.” (q.89)

- Menys preocupació per acabar el temari

“A vegades, intentar simplificar conceptes que puguin ser força complexos d'entendre, encara que això comporti no donar tota la informació sobre un tema concret.” (q.177)

“Prioritzo allò que considero més rellevant.” (q.103)

- La relació amb els estudiants

“Tinc més paciència. Visc la paciència com un mal. Ja no confio en el pacte implícit de valors entre ensenyant i ensenyat.” (q.78)

“Menys implicació personal amb l'alumnat. Crear des de l'inici un marc de referència pactat amb l'alumne.” (q.200)

- La preocupació per la seva opinió

“Em preocupa cada vegada més el que pensen de les meves classes i l'aprofitament de la matèria.” (q. 119)

- Altres

“Bàsicament he seguit sempre el mateix mètode.” (q.108)

Molts factors poden contribuir a canviar i millorar la docència. Ens interessarà conèixer **QUINS CONDICIONAMENTS CONTRIBUEIXEN O HAN CONTRIBUÏ T AL PERFECCIONAMENT DOCENT.**

- **Aspectes externs**

puntuació baixa en els qüestionaris d'avaluació dels estudiants  
el nivell d'entrada dels estudiants  
comentaris de professors  
comentaris dels estudiants  
perfil, tipologia dels estudiants  
avaluació dels estudiants de la docència  
desmotivació dels estudiants  
classes molt nombroses  
el tipus d'interacció amb els estudiants  
canvis socials i tecnològics  
rendiment acadèmic dels estudiants  
altres

- **Condicionaments institucionals**

la política d'avaluació de la universitat  
la política de selecció i promoció de la universitat  
altres requisits legislatius  
el nou context europeu en el marc de la Declaració de Bolonya  
canvis en els plans d'estudis  
superació MIR  
altres

- **Condicionaments departamentals i/o de la titulació**

el suport del lideratge del departament  
les exigències de l'àrea de coneixement o unitat docent  
les exigències de la titulació  
l'avaluació de la titulació



altres

**Activitats de formació del departament o l'àrea de coneixement:**

el mentoratge entre professors experimentats i professors principiants  
la revisió de la docència per parelles  
activitats basades en la reflexió, discussions centrades en pràctiques concretes  
la coordinació amb companys en aspectes de contingut, metodologia, avaluació  
altres

**Activitats de formació pedagogicodidàctiques organitzades en l'àmbit de la universitat:**

assistència a tallers sobre docència organitzats per l'ICE  
participació en un programa de formació de professorat novell  
participació en congressos, seminaris, fòrums virtuals sobre docència  
altres

**Altres activitats formatives:**

formació autodidacta (lectura d'articles i llibres sobre docència...)  
observacions esporàdiques de la docència de companys  
converses informals amb professors  
publicar sobre docència en una àrea específica  
la preparació de materials multimèdia  
la preparació d'una titularitat  
la participació en un grup de recerca sobre docència  
participació en congressos específics de l'àrea de coneixement  
intercanvi d'experiències sobre l'àrea de coneixement  
l'estudi sobre la docència, la formació (en general)  
lectura i estudi de la disciplina  
la preparació d'una tesi doctoral  
altres

**Aspectes professionals:**

experiència docent a secundària  
experiència docent en laboratoris  
experiència docent a primer curs  
classes amb grups de més de 100 estudiants  
classes amb grups de menys de 40 estudiants  
experiència i maduració professional, docent i personal, la pràctica diària  
experiència docent a l'estranger  
experiència professional

experiència com a alumne/a  
experiència en diferents centres, facultats i titulacions  
recerca  
gestió –implicació en la institució  
la reflexió personal sobre la pràctica (l'autoavaluació)  
aprendre de models docents i investigadors  
motivació personal, vocació docent, esforç, preocupació, responsabilitat per la docència, sentit de superació personal  
desmotivació  
altres

### **Aspectes familiars**

l'entrada d'un fill a la universitat  
un cònjuge docent  
amics docents  
altres

### **FACTORS LIMITADORS DEL DESENVOLUPAMENT**

La llista d'aspectes que limiten o podrien limitar el desenvolupament docent d'un professor, són segons l'opinió dels enquestats:

- Excessiu nombre d'estudiants  
    "El nombre d'estudiants per grup." (q.14)
- Tipologia d'estudiants  
    "El factor principal és no aconseguir 'connectar' amb els alumnes pel que fa als coneixements." (q.43)
- Manca de recursos  
    "La manca d'ajudants per preparar material." (q.145)
- Manca de comunicació i coordinació  
    "L'individualisme existent en els professionals." (q.61)
- Precarietat laboral  
    "Els tipus de contracte com a associada, que no inclou una retribució adequada a la dedicació i l'esforç que aporto." (q.97)
- Manca de formació  
    "Knowledge of the field." (q.37)
- Horaris. Manca de temps  
    "A vegades temps disponible. Pressió de l'activitat assistencial." (q.242)

- Poca motivació, cansament, monotonia
  - “El bloqueig. Deixar d’entendre que la societat evoluciona.” (q.95)
- Pressió política i burocràtica
  - “La politització de la universitat.” (q.185)
- Manca de prestigi de la docència. Priorització de la recerca
  - “No crec que la universitat, i amb això em refereixo al professor universitari, s’hagi de posar l’etiqueta de docent, hauria de ser majoritàriament investigador.” (q.5)
- Exigències de la gestió
  - “Excés de responsabilitats institucionals i la multifuncionalitat del nostre treball universitari.” (q.119)
- Manca de suport institucional
  - “Manca d’objectius docents clars a la facultat. Manca d’un abordatge pedagògicodocent adequat a la facultat.” (q.247)
- Conjugació de docència, recerca i gestió
  - “Manca de temps per dur a terme la gestió, la recerca i la docència de qualitat com tots desitgem.” (q.131)
- Inseguretat
  - “El meu caràcter: la meva ‘timidesa’.” (q.176)
- Desmotivació dels estudiants
  - “La manca d’interès dels estudiants.” (q.139)
- Manca d’autonomia
  - “Una excessiva uniformització dels programes de les assignatures (es deixa escàs marge a la individualitat del professor).” (q.115)
- Càrrega docent
  - “Excés de crèdits. Grups nombrosos.” (q.50)
- Plans d’estudi
  - “La pròpia metodologia i els plans docents de la meva facultat.” (q.42)
  - “El desfase entre els plans docents universitaris i el nivell dels nous estudiants.” (q.130)
- L’edat
  - “La jubilació.” (q.105)
- La professió externa
  - “La dedicació a temps parcial (3 hores).” (q.233)

- Dificultats d'ordre intern
  - “Intrigues, fòssils i divinitats al si dels departaments.” (q.60)
- Davallada en la matriculació
  - “La manca d'alumnes.” (q.143)
- L'avaluació de la docència
  - “Que l'avaluació de les activitats docents no tingui incidència en la promoció del professorat. (q.221)
- Altres
  - “La nova política universitària i secundària.” (q.253)

### **LA SITUACIÓ ACTUAL ES CARACTERITZA PER:**

- Il·lusió, preocupació per millorar la docència, entusiasme
  - “A veces me pregunto si vale la pena esforzarse tanto en la docencia. Pero al entrar en el aula y ver la cara de los estudiantes obtengo la respuesta.” (q.94)
- Desil·lusió, avorriment, desmotivació, escepticisme
  - “Desilusión por el bajón de nivel lingüístico de los estudiantes (enseñanza secundaria).” (q.18)
  - “Bastant desil·lusionada i preocupada per l'aparent falta de motivació dels alumnes.” (q.43)
- Escepticisme, desencís
  - “Escepticismo frente al modelo de enseñanza expositiva. Pocas expectativas de que se realice algún cambio.” (q.182)
- Estrès
  - “Estrès porque he ido cambiando de asignatura casi cada año.” (q.116)
- Preocupació per la promoció
  - “Contradictori: no he perdut la il·lusió, però em preocupa la promoció (requereix més dedicació a la recerca) i això m'estressa.” (q.16)
- Estabilitat, tranquil·litat
  - “Serenidad i 'poso' de lo que se sabe.” (q.117)
- Inseguretat en la docència
  - “... preocupació per la pròpia vàlua, incertesa pels reptes del tipus d'alumnes que ens arriba.” (q.101)
- Preocupació per les condicions laborals

“Preocupació per la subsistència.” (q.86)

- Altres

“Sense problemes.” (q.142)

### **LES PRINCIPALS PREOCUPACIONS DOCENTS:**

- L'aprenentatge, la formació dels estudiants

“Dar los conocimientos apropiados con la mejor metodología que pudiera ser interactiva con grupos reducidos de estudiantes. Enseñar a ‘APREHENDER’.” (q.236)

“Millorar els aspectes metacognitius dels futurs enginyers.” (q.210)

- La claredat, la bona estructuració de les classes, la bona transmissió

“Estructurar bé les classes, explicar de manera que s'entengui, que els alumnes aprenguin la matèria i comunicar-los una mica d'entusiasme per aprendre.” (q.6)

- La motivació dels estudiants

“La manca d'implicació d'alguns alumnes en el seu propi procés d'aprenentatge; que ens arriben alumnes desmotivats.” (q.171)

- La innovació docent

“L'aprenentatge cooperatiu.” (q.181)

“Preocupació per introduir innovacions docents en una titulació que prioritza l'adquisició de coneixements i la seva transmissió passiva amb l'objectiu únic que els alumnes obtinguin una plaça MIR.” (q.42)

- L'avaluació dels estudiants

“Tinc la impressió que sóc massa condescendent amb els alumnes que no tenen el rendiment mínim per adquirir els coneixements de l'assignatura.” (q.93)

“El sistema vigent propicia la ingestió ràpida –no assimilació, no digestió- i la devolució en l'examen. Els alumnes aprenen a fer exàmens. Acaben sent ‘experts’ a examinar-se” (q.29)

- La qualitat de l'ensenyament

“Tengo miedo que en algun momento pierda la capacidad de conectar con las preocupaciones y el conocimiento de los estudiantes. Siempre he sacado notas muy altas en la evaluación de la docencia. ¿Qué pasará el día que suspenda y no sepa porqué?” (q.236)

- La manca de temps i mitjans

“Manca de temps per enraonar amb cada alumne per separat i fer-ne un seguiment.” (q.24)

- El nivell de coneixements dels estudiants
  - “El nivell amb què arriben els estudiants a la universitat.” (q.7)
- La desmotivació del professorat
  - “Que m’acabi avorrint d’explicar sempre el mateix !” (q.27)
- La utilitat dels ensenyaments
  - “Els efectes a llarg termini de les meves classes sobre els alumnes.” (q.119)
- L’actualització i aprofundiment en els continguts de la matèria
  - “L’autenticitat dels continguts sobre els quals estic formant el vincle amb l’estudiant.  
L’actualitat dels continguts sobre els quals estic formant.” (q.47)
- L’elaboració de material tecnològic
  - “Desenvolupar bons materials docents amb suport informàtic.” (q.70)
  - “Tenir tot el material preparat a fi que els estudiants puguin seguir el curs a distància, o a la seva conveniència.” (q.2)
- Altres
  - “That students understand my Spanish.” (q.37)

### **LA RELACIÓ AMB ELS ESTUDIANTS:**

Molt bona  
Cordial, bona, normal, correcta  
Distant

### **CONFLICTES AMB ELS ESTUDIANTS**

Cap  
Algun conflicte sense importància

“De conflictes n’he tingut al començament causats per una por excessiva de perdre’n el control. S’han sol·lucionat a través de l’adquisició d’experiència i seguretat.” (q.159)

### **RELACIÓ AMB ELS COMPANYS**

En funció de la tipologia de respostes, s’ha classificat aquest ítem així:

#### **Característiques de la relació:**

Molt bona  
Cordial, bona, normal, correcta  
Regular, escassa

Distant, freda  
Amb alguns més bona que amb altres

“Per a molts sóc en ‘Ramon’ i ens portem més de 20 anys. Hi ha qui no em saluda.”  
(q.145)

### **I en situacions o àmbits:**

Àpats, sopars junts de tant en tant  
Col·laboració en la docència

“Coordinació en el ritme docent (classes i laboratoris). Preparació conjunta de problemes, discussió de resultats de noves experiències docents.” (q.171)

Col·laboració en la recerca  
Altres projectes comuns (publicacions)  
Reunions  
Poc interès en el treball en equip  
Altres

“Creo que la docencia es una caja negra. Propuse en una reunión del departamento que cualquier profesor pudiera asistir a la clase de un colega. Mi propuesta no fue aceptada”  
(q.94)

### **IMPLICACIÓ EN LA GESTIÓ**

Sí  
No

En cas afirmatiu: **tipologia:**

Direcció departament  
Coordinació de titulació  
Coordinació d'àrea o unitat  
Càrrec del deganat  
Altres

**Motivacions que us han portat a fer-ho:**

Conèixer millor la institució  
Ètica professional, sol·lidaritat, responsabilitat, companyonia, manca de candidats  
Contribuir a millorar el funcionament de la institució  
Promoció professional  
Altres

## **RELACIÓ DOCÈNCIA-RECERCA-GESTIÓ**

### **En quina mesura la docència és veu 'eclipsada' per les altres funcions del professor?:**

- En gran mesura, molt, totalment  
    "Certament, no hi ha temps per tot." (q.150)
- La docència eclipsa la recerca  
    "La docencia no es la carrera. Es la investigación. Si no investigas no haces nada." (q.206)
- La gestió dificulta la docència i la recerca  
    "Per la gestió! (hi ha massa burocràcia)." (q.121)
- La recerca eclipsa la docència  
    "La recerca al meu departament és el més important i 'eclipsa' la docència." (q.130)
- Una mica  
    "Puntualmente la investigación puede llegar a ser mas absorbente e incitante que la docencia. La gestión es necesaria pero no siempre bien entendida." (q.140)
- No eclipsa, són complementàries  
    "No lo está porque le doy mucha importancia a mi docencia. Soy un docente investigador que a veces se ve obligado a hacer gestión. El problema es que la gestión y la investigación tienen una dimensión pública, mientras que la docencia a veces parece secreta." (q. 94)
- No ho sé
- No m'afecta, només faig docència (sóc associat)  
    "El professor associat pràcticament no té possibilitats de desenvolupar altres tasques que no siguin la docent." (q.110)
- Depèn de cada persona  
    "Crec que depèn molt de cada persona. No obstant això, saber que la promoció es basa fonamentalment en la recerca fa que, de vegades, la mateixa universitat no valori la teva tasca docent." (q.135)
- Altres  
    "La recerca? L'aparent recerca, suposo. El funcionariat és la gangrena de l'ensenyament; la falta d'autonomia també." (q.104)



L'ítem 63 versa sobre **la formació com a docent**. Respecte d'això es pregunta si:

**CONEIX L'OFERTA DE FORMACIÓ**

Sí  
No  
Superficialment

**GRAU DE SATISFACCIÓ**

Satisfà  
Regular  
No satisfà  
Altres

**CERTIFICACIÓ PEDAGÒGICA PER ACCEDIR A UNA PLAÇA FIXA?**

Sí  
No  
Depèn  
No ho sé  
Altres

**EN QUÈ HAURIA DE BASAR-SE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT?**

Aquesta pregunta s'esbossa en dues parts: una part que presenta únicament aspectes de la formació pedagògica, i l'altra més genèrica que engloba la resta.

**Formació pedagògicodidàctica del professorat:**

Organització de l'assignatura  
Estratègies metodològiques  
Estratègies d'avaluació  
Didàctica específica per l'assignatura  
Relació amb els estudiants  
Reflexió sobre la pràctica  
Tècniques de motivació  
Dinàmica de grups  
Avaluació de la docència  
Altres

**Altres tipus de formació més genèrica:**

Psicologia de l'estudiant

Recerca  
Gestió  
Noves tecnologies  
Coneixement de la disciplina  
Expressió oral  
No ho sé, no n'estic segur  
Aprendre al llarg de la vida  
Projectes de seguiment personalitzat  
Formació del professorat novell  
Experiències pràctiques reals  
Altres

## 2.2. EL PROCÉS D'ANÀLISI DE LES ENTREVISTES I DELS DOCUMENTS

El tema de l'entrevista i les preguntes són les mateixes per tots els enquestats i atès que van dirigides a un grup bastant nombrós, s'ha cregut convenient utilitzar la modalitat d'entrevista estandarditzada o semiestructurada. Aquesta permet seguir el mateix ordre en l'administració de l'entrevista i facilitar la recollida d'informació i comparació de resultats.

L'entrevista consta de dues parts:

- Una d'identificació personal: gènere, edat, titulació, categoria professional, crèdits anuals de docència, titulacions on imparteix la seva docència, departament, universitat, anys d'experiència docent universitària, anys d'experiència docent no universitària, curs específic de formació inicial o preparació per a la tasca docent universitària, curs de formació continuada i proporció aproximada de temps que destina a la docència, recerca i gestió al llarg d'un semestre.

La segona part es pregunta sobre concepcions de la docència (concepte d'ensenyament i aprenentatge), estil docent i els canvis que hi ha hagut al llarg de la carrera docent, les preocupacions i percepcions del moment actual, les relacions amb estudiants i companys, la participació en la gestió de la institució, el lloc que ocupa la recerca en la seva escala de prioritats i, finalment, sobre la formació del professorat universitari.

Les preguntes de l'entrevista es corresponen a les preguntes obertes del qüestionari (Taula 2-4):

Preguntes sobre la <u>docència</u> :
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Què significa per a vostè ensenyar a la universitat?</li> <li>2. I aprendre?</li> <li>3. Com caracteritzariéu el vostre estil docent?</li> </ol>
Preguntes sobre la vostra <u>carrera professional</u> com a professor universitari en la seva faceta de docent:
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Segurament, amb el pas dels anys el vostre estil docent ha anat canviant. Podeu explicar dos o tres aspectes que han canviat?</li> <li>5. A quina cosa considereu que han estat deguts aquests canvis?</li> <li>6. Quins elements o factors creieu que faciliten o contribueixen a promoure el desenvolupament professional d'un professor d'universitat com a docent (factors personals, contextuals...)?</li> <li>7. Quins factors creieu que limiten el seu desenvolupament com a professor?</li> <li>8. Com percebeu o caracteritzariéu la situació actual com a docent a la universitat?</li> <li>9. Quines són les vostres principals preocupacions com a docent?</li> <li>10. Com és la vostra relació amb els estudiants? Quins conflictes heu tingut? Com els heu solucionat?</li> <li>11. Podeu descriure 3 o 4 situacions que reflecteixin la vostra relació amb els companys de departament?</li> <li>12. Esteu implicat en algun òrgan de gestió? Quines motivacions us han portat a fer-ho?</li> <li>13. En quina mesura creieu la carrera docent es veu 'eclipsada' per les altres funcions del professor universitari: la recerca i la gestió?</li> </ol>

Respecte de la formació del docent:

14. Coneixeu l'oferta formativa de caire pedagògicodidàctic de la universitat? Satisfà les vostres necessitats? En cas negatiu, què hauria d'incloure?
15. Creieu que tot professor hauria de certificar (mitjançant un curs) una formació pedagògica de base, acreditada per una entitat oficial, abans d'accedir a una titularitat, com succeeix al Regne Unit o a Noruega, per exemple?
16. En què hauria de centrar-se la formació del professorat universitari?

#### **Taula 2-4. Preguntes de l'entrevista**

### **2.2.1. Desenvolupament de les entrevistes**

L'entrevista es concreta per telèfon i correu electrònic. En la seva realització se segueixen els passos següents:

Presentació de l'entrevistador.

Explicació del projecte i dels objectius de l'entrevista.

Explicació de per què s'ha triat a l'entrevistat.

Fixació de la durada de la reunió.

Descripció del procediment que es portarà durant l'entrevista.

Cloenda o oferiment d'un resum o valoració general entorn del tema tractat.

Agraï ments.

La recollida de dades durant l'entrevista exigeix sistematització, comunicació verbal i interacció immediata i personal entre l'entrevistador (qui normalment formula preguntes) i l'entrevistat (qui les respon). La qualitat de la informació rebuda durant l'entrevista depèn enterament de l'enquestador.

En aquest estudi, la recollida de la informació es fa, previ permís de l'entrevistat, mitjançant l'enregistrament magnetofònic i, en el cas del Director de l'ICE de la UPC, professor del Departament de Teoria del Senyal i Comunicacions, també videogràfic (amb l'objectiu de poder-ne presentar una evidència visual). La qualitat de la informació augmenta quan es poden enregistrar les respostes i, per tant, proporciona més exactitud en l'anàlisi posterior.

En alguns casos, la presència de l'aparell pot influir negativament en l'espontaneïtat i el relaxament dels entrevistats. Conseqüentment, es procura establir un clima distès que contribueixi a oblidar la seva presència i afavoreixi, per tant, la naturalitat i la sinceritat en les respostes.

Tot seguit, la informació es transcriu seguint unes normes bàsiques d'adequació del llenguatge parlat als requeriments de la llengua escrita. Els criteris observats han estat els següents (Armengol, 1999):

- a) Mantenir una rigorosa fidelitat a les declaracions orals de la persona entrevistada.
- b) Preservar, tot i les indispensables adequacions al llenguatge escrit, la unitat semàntica de les declaracions originals.
- c) Establir criteris formals bàsics: les preguntes, amb negreta, les respostes donades en text normal.
- d) Les preguntes improvisades per l'enquestador es transcriuen seguint l'ordre d'aparició i tenint en compte els mateixos criteris.
- e) Aspectes lingüístics observats en la transcripció:

Regulació de les possibles distorsions morfològiques i/o ortogràfiques en el pas de la llengua parlada a l'escrita

Eliminació de duplicitats, falques lingüístiques i altres recursos expressius propis de la llengua parlada

Addició de la informació contextual que en la parla es dona per sobreentesa.

Una vegada enllestides les transcripcions i la correcció d'errades (ortogràfiques, de tecleig, lèxiques...), les entrevistes ja són a punt per a la seva anàlisi.

### 2.2.2. Anàlisi de les entrevistes

Analitzar les entrevistes per extreure'n la informació més rellevant requereix seguir un procés similar a l'anàlisi realitzada amb les preguntes obertes del qüestionari.

En primer lloc, es realitza una transcripció *verbatim* de cadascuna de les entrevistes (vegeu-ne un exemple a l'annex 17). En alguns casos hi ha hagut algun tipus d'incidència amb l'enregistrament (bàsicament interferències sorolloses que n'han dificultat la comprensió). Quan aquest ha estat el cas, s'ha demanat a l'entrevistat o entrevistada que ens tornés a contestar aquella pregunta via correu electrònic.

En segon lloc, es llegeixen les transcripcions mentre es van prenent algunes notes que permeten començar a visualitzar connexions i similituds entre respostes.

A continuació es reproduïxen aquelles respostes més significatives per a cada entrevista i es classifiquen en una graella com aquesta (Taula 2-5):

<b>ENTREVISTES</b>	Entrevista 1. M.B. Dept. Psicologia Educativa. UAB	Entrevista 2.	Entrevista 3	Entrevista ...
<b>Preguntes sobre docència</b>				
Ensenyar Aprendre Estil docent				

<b>ENTREVISTES</b>	Entrevista 1. M.B. Dept. Psicologia Educativa. UAB	Entrevista 2.	Entrevista 3	Entrevista ...
<b>Preguntes sobre la carrera docent</b>				
Canvis Causes del canvi Facilitadors del desenvolupament Limitadors del desenvolupament Situació actual Principals preocupacions Relació amb estudiants Relació amb professors Òrgan de gestió Relació docència-recerca i gestió				
<b>Preguntes sobre formació</b>				
Oferta formativa psicopedagògica Certificació pedagògica? Formació del professorat universitari				

**Taula 2-5. Graella per a l'anàlisi de les entrevistes**

Finalment, se n'extreuen les conclusions.

### 2.2.3. Anàlisi dels documents

Per al buidat i l'anàlisi dels principals documents nacionals i internacionals sobre docència universitària, el procediment a seguir ha estat similar al de l'anàlisi d'entrevistes.

Els documents s'han analitzat des de les variables objectes d'estudi de la investigació, és a dir, les variables que apareixen en les dimensions del constructe teòric i que ens han d'ajudar a completar què diuen els principals documents al respecte del desenvolupament docent del professor universitari (Taula 2-6):

Documents	<b>DOCENT</b>	<b>DOCÈNCIA</b>	<b>CARRERA DOCENT</b>	<b>FORMACIÓ PEDAGÒGICA</b>
	<b>Característiques del professor</b> <b>Preocupacions del professor</b> <b>Capacitat d'empatia</b>	<b>Conting./Matèria</b> <b>Procés e-a</b> <b>Concepcions de la docència</b> <b>Dinàmica/Estil docent</b> <b>Discurs docent</b>	<b>Canvis en la docència</b> <b>Factors que contribueixen al desenvolupament docent</b>	<b>Models de formació del professorat universitari</b> <b>Àmbits de formació</b>

		<b>Relacions estudiants</b> <b>Relacions companys</b> <b>Relació institució</b>	<b>Factors que el limiten</b> <b>Motivacions per a la gestió</b> <b>Relació docència- recerca- gestió</b>	
<b>DOCUMENTS INTERNACIONALS:</b> Dearing West Report Attali Declaració de Bolonya				
<b>DOCUMENTS ESTATALS:</b> Universidad 2000 o Bricall Pascual				
<b>DOCUMENTS INSTITUCIONALS:</b> PADI – UAB Auditoria Institucional de la CRE a la UAB i <i>Follow-up</i> Estatuts UPC Estatuts UAB				
<b>DOCUMENTS SOBRE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT:</b> Programa de formació inicial - UPC (ProFi) Programa de suport a la innovació de la docència universitària – UAB (PSIDU)				
<b>ASSOCIACIONS INTERNACIONALS DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL:</b> HERDSA SEDA POD Network ASHE ICED				

**Taula 2-6. Graella per a l'anàlisi dels documents**

### 2.3. INCIDÈNCIES EN L'APLICACIÓ DELS INSTRUMENTS

En relació amb l'aplicació del qüestionari la incidència més important és que hi ha hagut sis departaments (cinc de la UPC i un de la UAB) de la mostra que no han retornat cap qüestionari. Val a dir que els departaments van tenir els qüestionaris durant dos mesos i s'havia insistit que els retornessin al cap d'un mes, aproximadament. A més a més es va enviar un missatge de correu electrònic recordant-ho i en alguns casos el recordatori s'havia fet personalment per telèfon. Al cap de dos mesos es fa una consulta als departaments que encara no havien respost.

El director del departament de la UAB ha comentat que els qüestionaris s'havien enviat en el temps sol·licitat, per tant el problema sembla que va ser que el sobre es deuria extraviar. Els departaments de la UPC, en el moment de contactar-hi, no es va poder parlar amb els corresponents directors, així que es va explicar el problema als corresponents secretaris o secretàries. Després de dues setmanes d'espera, es va optar per tirar endavant amb la investigació. Al cap d'uns quants dies es va rebre el sobre del departament de la UAB i un d'un departament de la UPC.

Aquest fet ha alterat la representativitat estadística però d'altra banda expressa la realitat dels professors i departaments universitaris. El conjunt de resultats permet igualment fer un estudi descriptiu i orientatiu de la situació.

De fet, ja en la primera entrevista amb els directors i directores de departament s'ha pogut percebre d'alguna manera el grau de disposició a col·laborar en l'estudi. Alguns es mostraven disposats a distribuir els qüestionaris però no insistir massa als professors que els contestessin entenien que la voluntat de participar-hi era una qüestió de cadascú, altres veien una dificultat el fet de distribuir i recollir els qüestionaris entre el professorat que estava molt repartit en unitats fora del campus. Hi ha departaments on ni el director ni directora no ha contestat. D'altra banda, ens hem trobat amb directors i directores que a més de contestar-lo, s'interessen per conèixer les conclusions, han escrit una carta als professors insistint en la necessitat i importància de contestar el qüestionari, han "perseguit" els professors...

Sempre hem pensat que el suport del lideratge departamental és un element protagonista en el seu desenvolupament tant en l'àmbit organitzatiu, com curricular i instructiu. Però dedicar-se a una funció o altra depèn de la situació de cada departament. Aquells departaments que tenen menys conflictes interns, més estabilitat laboral i contractual i que presenten un clima i una cultura organitzativa de tipus col·laborador poden dedicar-se a desenvolupar-se instructivament. Malauradament, no sembla que aquest sigui el cas de molts dels departaments enquestats. La gestió universitària està encara molt burocratitzada i l'administració de les tasques és la principal prioritat de la direcció, que facilita el manteniment de les funcions bàsiques del departament o fomenta el desenvolupament organitzatiu, i en menor mesura, però, l'instructiu.

Per tot això, també cal remarcar que una part del professorat és reticent a donar respostes que creguin que posen en evidència la seva opinió respecte de la direcció del departament. Ens referim concretament a la *pregunta 62.i* que demana si poden "descriure



3 o 4 situacions que reflecteixin la seva relació amb els companys de departament". Molts simplement responen amb un "no". O, d'altra banda, també mostren reticència a l'hora de demanar una còpia de les conclusions en pensar que pot transgredir l'anonimat.

Pel que fa a les entrevistes, no hi ha hagut incidències a destacar. La predisposició ha estat molt bona en tots els casos.

### **3 RESULTATS DE L'ESTUDI DE CAMP**

Probablement aquest és l'apartat de la recerca més interessant, esperat i fins i tot complex, ja que ens ha d'aportar informació sobre si s'han assolit els objectius de la investigació, alhora que ens ofereix amb detall els resultats de l'estudi segons les proves realitzades.

El dividim en dos grans apartats: l'estudi genèric, que inclou els resultats de l'explotació estadística del qüestionari i l'estudi específic amb els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades de les entrevistes i dels documents.