

La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios

Mònica Feixas

Universitat Autònoma de Barcelona

similar papers at core.ac.uk

provided by

Resum

La trajectòria i el desenvolupament docent del professor universitari estan influïts per la successió de models docents positius i negatius, però també per altres processos significatius de tipus personal (l'experiència docent i professional prèvia, les concepcions sobre docència, les creences, les rutines, el coneixement professional pràctic...), familiar (experiències familiars, una parella docent...), institucional (les polítiques de promoció, selecció, formació i avaluació, recursos...), contextual (perfil dels estudiants, perfil dels estudis...) i social (canvis tecnològics i socials...). Tots intervenen en la seva activitat professional i poden contribuir a millorar o limitar el seu desenvolupament professional en certs moments de la carrera docent. En funció de la naturalesa de la resposta del professor envers el canvi, la intensitat del seu desenvolupament pot variar.

Paraules clau: desenvolupament professional, professor universitari, factors limitadors, factors promotores, trajectòria docent.

Abstract

University teachers' teaching development is being influenced by series of positive and negative teaching models, as well as by other previous meaningful processes such as personal determining factors (previous teaching and professional experience, conceptions, believes, routines, practical knowledge...), family determining factors (family experiences, teaching partner...), institutional factors (promotion, selection, training and resource allocation policies...), contextual factors (students' profile, career profile, structure and methodology...) and social factors (social and technological changes...). All of them influence the teachers' professional activity and contribute to the enhancement or decrease of their professional development at certain moments of their teaching career. According to the nature of the teacher's response towards change, the intensity of his development can vary.

Key words: professional development, university professor, elements that foster and that limit change, teaching career.

Resumen

La trayectoria y el desarrollo docente del profesor universitario están influidos por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, pero también por otros procesos significativos de tipo personal (la experiencia docente y profesional previa, las concepciones, las

creencias, las rutinas, el conocimiento práctico...), familiar (experiencias familiares, cónyuge docente...), institucional (políticas de promoción, selección, formación y evaluación, recursos...), contextual (perfil de los estudiantes, perfil de los estudios...) y social (cambios tecnológicos y sociales...). Todos intervienen en su actividad profesional y pueden contribuir a mejorar o limitar su desarrollo profesional en ciertos momentos de la carrera docente. En función de la naturaleza de la respuesta del profesor hacia el cambio, la intensidad de su desarrollo puede variar.

Palabras clave: desarrollo profesional, profesor universitario, factores limitadores, factores promotores, trayectoria docente.

Sumario

Introducción	Conclusiones
Condicionantes del desarrollo docente	Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)
Nuestra investigación	Bibliografía
Resultados respecto a los factores favorecedores y limitadores del desarrollo docente	

Introducción

Las personas se inician en una profesión con una serie de percepciones, sentimientos, predisposición determinada, cierto grado de experiencia y formación..., todo ello influye en sus actitudes, expectativas y oportunidades futuras. El lugar de trabajo puede proporcionarles los recursos apropiados para desarrollarse positivamente, o puede influir contrariamente en su comportamiento y realización de tareas, de manera que lleguen a estancarse e incluso a retroceder. El entorno y el apoyo institucional se consideran factores clave para un verdadero desarrollo profesional.

Los estudios empíricos demuestran, de manera bastante clara, que hay secuencias en el desarrollo de la profesión y que éstas caracterizan a un número amplio de casos, pero nunca a toda la población. Como observaba Super (1962), hay personas que se estabilizan pronto, otras, más tarde y otras no llegan nunca a hacerlo; incluso algunas se estabilizan sólo para desestabilizarse. En la misma línea, apunta Huberman y otros (2000: 56):

El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría supone avances, regresiones, caminos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen discontinuidades.

Efectivamente, las personas no siguen las mismas trayectorias ni los mismos modelos profesionales, pero cada profesión debe saber establecer qué tipo de desarrollo será el más adecuado para conseguir rendimiento, efectividad y eficiencia profesional en cada individuo.

Podríamos definir el desarrollo profesional como el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia. Esta amalgama de aprendizajes se obtiene a través de una serie de interacciones con el contexto. El conocimiento y el desarrollo del profesor dependerá del tipo y de la variedad de estas interacciones. Las múltiples interacciones que pueden darse, la variedad de respuestas y sus posibles combinaciones desembocarán en historias de vida personales distintas y únicas.

El desarrollo profesional de los docentes es diferente a cualquier desarrollo biológico en el cual las etapas se suceden en un orden natural determinado. Los profesores no siguen un orden sostenido: pueden pasar de una etapa a otra cuando las preocupaciones de la etapa en que se encuentran han disminuido, las concepciones han cambiado o las dinámicas educativas han mejorado porque se han tratado ampliamente.

Los profesores, por la naturaleza de su profesión, están sometidos a procesos de aprendizaje y desarrollo constantes. Son sujetos que aprenden y se desarrollan profesionalmente mediante la incorporación y el aprendizaje de nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes (Marcelo, 1994).

El desarrollo del profesor es un proceso altamente individual, cada uno sigue su propio ritmo, por lo tanto no podemos pensar en un colectivo de profesores como un colectivo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de madurez personal y profesional. Es interesante conocer estas variables cuando se evalúan actividades de formación en tanto pueden ofrecernos información válida para conocer el efecto de los programas que se desarrollan.

Condicionantes del desarrollo docente

El desarrollo de la carrera docente del profesor universitario no es unidireccional, sino que se dan cambios a medida que los profesores se mueven entre etapas del desarrollo como respuesta a experiencias profesionales, personales y organizativas. Cada posición en la etapa de la carrera da lugar a experiencias y actitudes distintas.

Para Burke (1987) existen dos grandes dimensiones, la personal y la organizativa, que afectan al ciclo vital y profesional de los docentes. Desde el punto de vista personal, hay distintos factores que influyen en los profesores: las etapas vitales, las relaciones familiares, los incidentes críticos positivos, las crisis, las disposiciones individuales y las salidas no vocacionales. El entorno organizativo, por otro lado, influye en la carrera profesional a través de las regulaciones de la profesión, los estilos de gestión, la Administración pública, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos. Lo representa de la siguiente manera (figura 1):

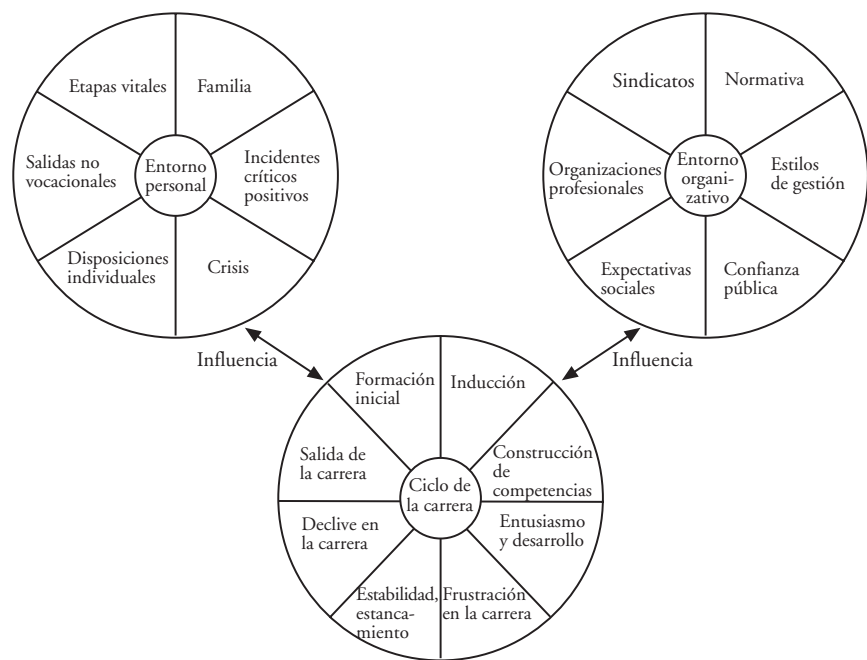


Figura 1. Dimensiones del ciclo vital y profesional de los docentes (Burke, 1987).

En este artículo queremos centrarnos en aquellos aspectos que contribuyen al desarrollo profesional del profesor universitario, en concreto los que fomentan una orientación docente centrada en los aprendizajes de los estudiantes. Entendemos que lo que mejora los resultados de aprendizaje no es que los profesores se centren en las *perspectivas de aprendizaje*, sino en las *concepciones de aprendizaje*, es decir, el desarrollo docente debe ir dirigido al cambio de concepciones de los profesores sobre qué y cómo han de aprender los estudiantes. Veremos como la experiencia, la motivación, la colaboración entre compañeros, el apoyo departamental y ciertas actividades de formación contribuyen a la mejora docente y a un cambio en la perspectiva o estilo docente, pero para lograr cambiar las concepciones de los profesores hace falta una mayor deliberación sobre la práctica basada en un proceso cíclico reflexivo (práctica educativa-análisis-planificación-nueva práctica...). Sólo cuando el profesor conciba que la enseñanza no se basa principalmente en la transmisión de conocimiento, sino que supone conseguir que el estudiante desarrolle y cambie sus propias ideas en relación con la disciplina, se conseguirá un crecimiento profesional a partir de la transformación docente.

Identificamos los siguientes factores que influyen en el desarrollo de la trayectoria docente:

La experiencia educativa y profesional

La experiencia educativa previa ofrece una perspectiva de desarrollo diferente, especialmente si ha sido docente en otras instituciones educativas en cuanto que el bagaje educativo adquirido en la preparación de asignaturas (programaciones anuales, trimestrales, quincenales), reuniones de coordinación de equipos educativos (por departamentos o áreas de conocimiento) o docentes (por cursos o ciclos), presentación de memorias, evaluaciones, tutorías, etc., permeabiliza e impregna de sensibilidad didáctica la experiencia docente en la universidad.

Los propios profesores también señalan como factores influyentes las características personales, el estilo pedagógico y las relaciones que han mantenido con algunos de sus profesores —algunos pueden resultar modelos o contra-modelos—, sus preferencias y/o rechazos respecto de determinadas materias, así como el grado de continuidad o discontinuidad entre la institución y la vida personal (González Sanmamed, 1995).

En el caso del profesor de universidad, el grado de experiencia educativa es un factor que influye en el nivel de profundización y reflexión sobre el contenido de la asignatura y, por tanto, debería favorecer una enseñanza más razonada y comprensible de la materia, pero la experiencia profesional y el conocimiento de la asignatura no siempre contribuye a que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos. El docente con más experiencia profesional docente muestra más madurez y dispone de más recursos que un profesor novel, pero la experiencia, si no es educadora, puede no contribuir a la mejora de los aprendizajes. Sobre esto hay opiniones diversas.

El modelo artesano se basa en la capacidad del desarrollo individual a partir de la intervención de personas experimentadas o expertas. Según este modelo, los profesores acumulan conocimiento y sabiduría fruto de las experiencias vividas a diario en el aula, es lo que se denomina «conocimiento pedagógico del aprendiz».

Ejemplos de la aplicación de este modelo a la formación de maestros muestran el uso de casos o escenarios que ilustran problemas comunes, como, por ejemplo, problemas de profesores noveles en un curso de formación permanente de profesores veteranos. Los casos se visualizan, se analizan y se discuten. Los resultados muestran una mejora en la actitud y las destrezas de reflexión, como también retención de conocimientos, comparable a los resultados conseguidos por los compañeros que seguían el curso de formación regular. Para Sprinthall, Reiman y Thies-Sprinthall (1997), el modelo artesano permite aprender no de la experiencia, sino «de extraer significado de las experiencias ricas y valiosas». Platón decía que «el hombre sabio aprende de la experiencia, el más sabio aprende de la experiencia de los demás».

Pero Dewey (1993) no parece estar de acuerdo en considerar la experiencia como un elemento influyente en el desarrollo y demostró hace unos cuantos años que ésta puede ser educativa o mal educativa. Según él, no existen garantías que ningún humano, maestro o no, aprenda necesariamente nada a

partir de la experiencia: «un profesor puede tener diez años de experiencia o un año de experiencia diez veces».

Otra crítica al modelo artesano es que sólo puede tener éxito para superar la práctica repetitiva o conservadora, fruto de modelos recibidos. Los críticos se preguntan cómo pueden los principiantes instaurar por ellos mismos prácticas innovadoras a partir de las experiencias de los demás con la idea de crear un cuerpo de conocimiento o saber docente.

Sin embargo, tampoco se puede obviar que la experiencia que acumulan los profesores afecta en mayor o menor medida a su desarrollo personal y profesional. Conforme aumentan el conocimiento de los estudiantes, la materia, las técnicas docentes y otros aspectos de la enseñanza, los profesores tienen más seguridad, disponen de más recursos pedagógicos y tecnológicos a la hora de afrontar nuevas situaciones, se muestran más confiados y maduros porque tienen un repertorio acumulado de conocimientos y de destrezas. Cuando los docentes mejoran en el conocimiento de la disciplina, sus actitudes sobre la docencia también cambian y, consiguientemente, esto comporta un cambio en las destrezas y en su actuación. De hecho, para muchos profesores, el primer año ha sido especialmente notorio porque han aprendido muy rápidamente. Pero este conocimiento afecta a su actitud hacia la docencia cuando descubren que tienen déficit en otros aspectos de la función docente. Con un mayor dominio del conocimiento y cambios en la actitud, los maestros cambian sus destrezas y reestructuran su actuación hasta conseguir satisfacer mejor los requisitos de la tarea docente.

Sprinthall, Reiman y Thies-Sprinthall (1997) han encontrado que la experiencia por sí sola no guarda relación con la eficiencia docente ni con las consecuciones de los estudiantes. En educación primaria no hay diferencias significativas entre profesores noveles y profesores con diez años de experiencia, sin embargo, sí se han encontrado diferencias en secundaria, donde los profesores con experiencia son ligeramente mejores.

[...] La apelación a la experiencia como fuente de conocimiento y su contextualización en la práctica docente no puede convertirse en un escape para negarse a la reflexión y a la tarea racionalizadora que se eleva sobre la experiencia [...] En la experiencia reside la fuente original de los contenidos del conocimiento pedagógico que necesita el profesorado, pero también los docentes han de acceder a niveles superiores del conocimiento enriqueciéndose con elaboraciones ulteriores (Fernández Cruz, 1999: 215).

También según Jarvis (en Marcelo, 1994), una persona adulta puede entrar y salir de una situación de aprendizaje sin aprender; también puede pasar por la experiencia y la memorización y salir con o sin cambios. Para un aprendizaje real, un adulto tiene que pasar de la experiencia al razonamiento y a la reflexión, a la práctica de la experimentación, a la evaluación, a la memorización y finalmente obtener cambios.

La motivación

El desarrollo docente padece principalmente de una necesidad interna, personal: se da cuando el profesor busca nuevas sugerencias para enseñar la materia, nuevas perspectivas teóricas para reflexionar sobre la enseñanza, para mejorar el aprendizaje en sus aulas, sentirse mejor consigo mismo como profesor y aprender cómo traer a la práctica nuevas ideas.

Se produce desarrollo cuando hay una motivación intrínseca por aprender, cuando el individuo se cuestiona la manera de hacer las cosas. A diferencia del proceso de aprendizaje en el que puede haber motivaciones intrínsecas o extrínsecas —si bien el verdadero aprendizaje se da por motivaciones intrínsecas—, el desarrollo siempre es fruto de una voluntad personal de aprender y querer mejorar.

Tampoco se experimenta desarrollo personal y profesional cuando no se está comprometido desde el comienzo con el aprendizaje, el cambio y el progreso. Este requerimiento del profesorado a veces no se cumple en los programas de desarrollo docente; así, hay profesores que son seleccionados, otros que sufren algún tipo de presión por participar, otros que quieren participar por motivos de promoción... En estos casos, el responsable del programa tendrá que reconducir las necesidades de desarrollo personal para conseguir el crecimiento docente.

A las preguntas: ¿cómo se puede fomentar el valor de la tarea docente en el profesorado? y ¿cómo podemos ayudar a desarrollar en el profesorado universitario perfiles docentes eficaces? La respuesta sería: simplemente, haciendo que perciban su trabajo como importante. El trabajo docente puede llegar a ser relevante de diferentes maneras, cada una produce una categoría de motivación que Biggs (2000) clasifica en:

1. El trabajo que produce resultados (motivación extrínseca).
2. El que la otra gente valora (motivación social).
3. Una oportunidad de crecimiento personal (motivación hacia el logro).
4. El proceso que conlleva hacerlo (motivación intrínseca).

1. *Motivación extrínseca.* Cuando los profesores están motivados extrínsecamente, realizan la tarea por el valor o la importancia que dan al resultado que consiguen. Puede darse motivación extrínseca cuando el profesor realiza la tarea con el objetivo de conseguir algo positivo (mejorar el currículo docente en vistas a la promoción) o por evitar algo peyorativo (evaluaciones negativas de los estudiantes).

En ambos casos, el centro de atención no es el proceso o el producto, sino las consecuencias del producto: obtener una recompensa o evitar un fracaso. La calidad de la docencia es habitualmente baja en condiciones extrínsecas, porque el centro de atención es conseguir aquello que desea o no conseguir aquello que no desea. La motivación extrínseca es una invitación a los profesores a adoptar enfoques docentes centrados en su enseñanza, no en el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de motivación no contribuye al desarrollo profesional.

2. *Motivación social.* Los profesores se esfuerzan y mejoran para contentar a las personas, las opiniones de las cuales son importantes para ellos. Si los demás les valoran como importantes, el proceso de enseñanza o los resultados de la docencia, estos aspectos pueden llegar a ser de importancia intrínseca para el profesor. Éste es el caso de los profesores noveles que empiezan a trabajar en un contexto departamental que valora y apoya la calidad de la docencia. El centro de atención de la motivación no son las consecuencias materiales. El interés empieza cuando alguien muestra algo interesante, entonces se quiere hacer del mismo modo. Cuando los modelos son admirados y uno se identifica rápidamente, hablamos de modelaje. Los profesores mentores suelen llegar a ser modelos para los profesores principiantes. La motivación social es un buen precursor de la motivación intrínseca. Cuando la motivación social se convierte en intrínseca, el profesor se desarrolla y mejora profesionalmente su docencia.
3. *Motivación para el logro.* Los profesores pueden aprender y estimular su propio ego compitiendo con otros profesores (por ejemplo, por la promoción). Esto puede conllevar una alta consecución de sus objetivos, mejorar la docencia y, consiguientemente, puede ir asociado a una docencia de calidad centrada en el estudiante y su aprendizaje. La motivación para el logro necesita condiciones competitivas para trabajar y mientras esto puede convencer a un grupo de profesores que están motivados por competir, realmente puede perjudicar a la docencia de aquéllos que perciben la competición como peligrosa. Este tipo de motivación, entendida también como ansiedad, cambia las prioridades de los profesores cuando se encuentran en una situación competitiva, porque hace aumentar la cantidad de las actividades para conformar un buen currículo profesional en detrimento de su calidad. La preferencia de los profesores por trabajar en condiciones competitivas no siempre se traduce en una mejora de su profesionalidad docente, simplemente puede generar mejora personal en términos de calidad laboral.
4. *Motivación intrínseca.* Aquí no hay elementos externos necesarios para perfeccionarse como docente; aprenden y mejoran porque están interesados en la tarea o actividad. Imparten una docencia centrada en ayudar a los estudiantes a aprender significativamente y lo hacen por su propio placer, al margen de recompensas. El profesor motivado intrínsecamente por perfeccionarse y mejorar se preocupa por qué y cómo aprenden sus estudiantes, a fin de que consigan los mejores resultados académicos y lleguen a ser profesionales críticos y competentes. Esta motivación contiene una larga historia en el individuo, incluyendo aquellos compromisos previos que han resultado gratificantes en el mismo ámbito.

La reflexión sobre la práctica

La reflexión sistemática sirve de apoyo a los individuos que confrontan asunciones y modos de hacer erróneos o anticuados. «La práctica reflexiva supone un medio por el cual se desarrollan actividades críticas y reflexivas en los apren-

dices» (Schön, 1992). Los ciclos de experiencias que aplican conocimiento nuevo, seguidos de una examinación y reflexión sobre estas experiencias, promueven el desarrollo. La formación que promueve el aprendizaje reflexivo contribuye a una perspectiva de aprendizaje significativo, esto es, internalizar el aprendizaje, hacerlo parte de sí mismo, relacionarlo con su vida real.

Un compromiso consciente hacia la práctica reflexiva tiene tres grandes ventajas (Brockbank y McGill, 1998):

- permite al profesor aprender de la práctica y, en consecuencia, potenciarla;
- articula la práctica del profesor y el aprendizaje del estudiante desde esta reflexión;
- permite a los estudiantes ser más conscientes de sus propias perspectivas o maneras de enfocar el aprendizaje y aprender de su aprendizaje.

Pero la reflexión para promover un desarrollo positivo debe ser estimulada. Day (1993), en un artículo titulado «La reflexión: una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional del profesor», planteaba que la introducción de actividades teóricamente propicias a la reflexión (redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros o grabaciones de vídeo) no asegura por sí sola un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los profesores.

La investigación de Marcelo (1996) sobre el desarrollo de la reflexión en profesores principiantes, en la que se les pedía producir informes verbales y redactar diarios de clase a lo largo de las sesiones de formación, llegaba a la misma conclusión que Day: este tipo de tareas por sí solas no aumenta los niveles de reflexión que permitan confiar en su eficacia, porque la reflexión no aparece espontáneamente, sino que es un proceso que tiene que ser continuamente estimulado y apoyado (Schön). Para que este cambio tenga lugar, hace falta:

[...] un ambiente de apoyo mutuo y de asesoramiento que les permita afianzar las propuestas de cambio e incorporarlas a su repertorio cognitivo [...]. Nos parece imprescindible incorporar en los programas de formación el compromiso de cambio e innovación de acciones prácticas en las clases, de manera que la reflexión no acabe siendo un discurso verbal, sino que tenga una repercusión práctica en toda la clase. (Marcelo, 1996: 23)

Sin duda, con la reflexión aumenta el conocimiento profesional base (Shulman, 1986), el cual orienta el comportamiento del profesor. Las fuentes que Shulman identifica como generadoras de este tipo de conocimiento base son:

- el mismo contenido y la estructuración interna de las áreas curriculares;
- los materiales y las estructuras del proceso educativo institucionalizado (currículo, textos, modelos de organización y de administración educativa, y la estructura de la enseñanza como profesión);
- la investigación sobre el centro como fenómeno social y cultural que afecta a lo que los profesores puedan hacer;
- la sabiduría práctica.

El cambio y el desarrollo en el conocimiento del profesor puede tomar diferentes direcciones. Fernández Cruz (1999) apunta los trabajos de Kroath, para quien el proceso se estructura en tres fases: tomar conciencia de las propias teorías subjetivas, escoger una estrategia de acción alternativa para la práctica y aplicar la alternativa escogida en un contexto de supervisión por un experto, y el de Brause y Mayer, para quien las fases del proceso de cambio en el conocimiento son: identificación del problema, formulación y reformulación de cuestiones, consulta a colegas y revisión bibliográfica, formulación de estrategias alternativas, ejecución de nuevas estrategias, comparación de las nuevas estrategias con las antiguas y autoevaluación/reflexión.

El ciclo propuesto por estos últimos autores pretende expresar como cambia el profesor desde un nivel inferior de competencia en algún aspecto de su enseñanza a otro nivel superior. Este cambio se inicia mediante la autoevaluación de los actuales principios y creencias, se sigue con la formulación de la hipótesis que será contrastada con las evidencias de la práctica, se formulan alternativas a la actual enseñanza o propuestas de cambio o mejora, se valora el impacto de las nuevas estrategias y, finalmente, se evalúa el posible cambio en los principios y creencias. Este cambio es el que determina la consecución de otro nivel de competencia y otra concepción docente.

Todas estas propuestas hacen referencia al proceso de indagación que el profesor realiza en el aula y con compañeros donde se va capacitando para formular y comprobar hipótesis sobre su manera de enseñar o sobre cuestiones puramente instructivas. Es un proceso cíclico, continuo, sin final, puesto que la constatación de una determinada hipótesis conduce al profesor a la reformulación de su red cognitiva de implicaciones entre los aspectos considerados de su enseñanza con la realidad cotidiana.

En síntesis, podemos afirmar que la reflexión como una forma de indagación sobre la práctica docente conduce al desarrollo profesional del profesorado e, indirectamente, a la mejora organizativa y curricular del departamento y la titulación. Para conseguirlo, los profesores universitarios habrían de implicarse, de manera conjunta y más a menudo, en acciones reflexivas para enfocar los cambios y las innovaciones de la docencia desde perspectivas y concepciones diversas y aumentar el conocimiento profesional base. Algunos ejemplos de prácticas reflexivas se concretan en las experiencias de mentorización, supervisión o entrenamiento en grupo (*coaching*) (Feixas, 2002).

La formación y el conocimiento pedagógico

Las universidades establecen programas de desarrollo profesional para sus profesores y profesoras. La formación en la mayoría de universidades de este país es voluntaria, de manera que sólo participan aquellos interesados en perfeccionar su docencia. El reto de los gestores de la formación se encuentra en cómo llegar a la masa de profesores que no sienten ningún tipo de necesidad de perfeccionarse. Además, hay importantes diferencias presupuestarias entre

universidades en materia de formación del profesorado; todo está en función de la voluntad política de incentivarla.

Tanto la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesor universitario requieren una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para la consecución de la «excelencia». Sólo si se genera un clima en el cual la alta calificación en la docencia sea un indicador más querido que los resultados concretos de una investigación o el coste, a veces desproporcionado, de unos aparatos o infraestructuras, podrá estimularse una autorreflexión sobre la tarea docente y la implicación de los profesores de la educación superior en los programas de formación pedagógica. (Noguera, 2001: 276)

La formación tiene un papel muy importante y contribuye de manera decisiva en el desarrollo docente del profesor cuando ésta se basa en la reflexión sobre la práctica. Hargreaves (1999) ha estudiado la formación pedagógica de profesores principiantes más experimentados mediante unos programas cortos y basados en la práctica y ha demostrado que sin infusiones de reflexión crítica los nuevos profesores se convierten en víctimas de sus propias biografías. «Los que antes eran predicadores fundamentalistas enseñan el lenguaje como predicadores fundamentalistas [...] Sin la intervención crítica y la reflexión biográfica crítica, la mayoría de los docentes se convierten en víctimas de sus creencias y presunciones previas» (p. 136).

La cultura colaborativa y el clima de aprendizaje

Para que los esfuerzos de desarrollo profesional individual tengan repercusión, hace falta apoyo de una cultura institucional que los favorezca, y ésta tiene que caracterizarse por favorecer oportunidades para trabajar y aprender los unos de los otros, unas relaciones igualitarias de poder y autoridad en la toma de decisiones, así como la posibilidad de autonomía individual en el ejercicio del trabajo y las tareas.

La colaboración se puede estudiar desde diferentes perspectivas: como modelo de desarrollo profesional, como nuevo paradigma de la organización escolar y como cultura profesional que define un grupo de docentes en un centro (Fernández Cruz, 1999). Optar por la colaboración significa hacer una apuesta ideológica, es decir, comprometerse con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales y educativos.

Desde la perspectiva de la calidad de las organizaciones, la colaboración se entiende como una vía privilegiada por conseguir la excelencia docente. Reconocer el valor de trabajar por o desde la colaboración implica reconocer, implícitamente o explícitamente, la importancia del factor humano en las organizaciones (Gairín, 1998).

Desde el punto de vista de Armengol (2001), las condiciones que conforman la cultura colaboradora son:

1. Las normas y los valores democráticos ampliamente compartidos.
2. La comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.
3. La implicación activa de los miembros que integran la organización.
4. La predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
5. La autonomía en la gestión.
6. El mantenimiento de estructuras por parte de los grupos y un grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional o socioafectivo.
7. La formación de directivos que puedan liderar la institución.
8. La institución como espacio para el desarrollo profesional del docente.
9. La colaboración interinstitucional que abra los centros a otras instancias sociales y al contexto próximo.
10. La estabilidad del equipo de profesores del centro y la adecuación del profesorado al proyecto del centro, no al contrario.

En la universidad ha predominado desde siempre una cultura profesional individualista, la cual ha limitado cualquier intento de desarrollo profesional colectivo, colaborador o cooperativo. Poco a poco, esta cultura se está superando conforme más grupos de profesores trabajan en proyectos educativos conjuntos. Según Huberman (1996), es importante la dimensión colaboradora para promover el cambio y la mejora, pero también lo es el individualismo artesanal, que dota de contenido el trabajo conjunto de los docentes. Así, ambas dimensiones son esenciales.

El desarrollo docente también depende de la motivación social y del tipo de clima. La motivación social es una estrategia muy poderosa. Los docentes que muestran entusiasmo, que aman a su asignatura y lo demuestran pueden inspirar a otros docentes.

El clima también tiene efectos positivos y negativos en los profesores. El clima de aprendizaje es la calidad de la relación que se establece entre los profesores de un departamento o titulación y se exterioriza a través de las interacciones formales e informales. Biggs (2000) identifica dos tipos de clima en función del tipo de entorno de aprendizaje:

- Un entorno que asume que los estudiantes no trabajan suficientemente, que sólo les interesa aprobar, que son cada vez «peores», o que sólo quieren consejos prácticos y nada de teoría, no puede progresar. Esta manera de pensar lleva rápidamente a un clima basado en la angustia y la inoperancia. Se trata de un modelo docente basado esencialmente en dar la culpa al estudiantado de los resultados de aprendizaje. Produce poca confianza en los alumnos, tiene poco riesgo por parte del profesor y poco valor docente.
- Aquel entorno que asume que los estudiantes procuran hacer su trabajo lo mejor posible si se les ofrece la libertad y el espacio necesarios para hacer uso de su propio criterio, lleva a la configuración de un modelo docente basado en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, ofrece confianza en ellos, altas expectativas y un gran valor docente.

Biggs mantiene que habitualmente encontramos climas que combinan ambos modelos docentes, puesto que las filosofías individuales, aparte del clima de aprendizaje, se crean a partir de la personalidad de cada cual, de la propia historia educativa y, sobre todo, de la filosofía docente forjada con la experiencia y la reflexión.

Los efectos del clima en el aprendizaje pueden darse de diferentes maneras. El primer caso limita el abanico de posibilidades eficaces de aprender: el aprendizaje es básicamente dirigido. Este tipo de entorno genera sentimientos negativos hacia los profesores, les desvía de la verdadera tarea de motivar y fomenta aprendizajes superficiales. El objetivo de la docencia es llevar a cabo la sesión y olvidarse. Este tipo de entorno promueve dos tipos de emociones: la angustia, porque crea la necesidad de acabar rápidamente el trabajo y poder centrarse en las demás prioridades, y el cinismo, porque si el entorno no toma seriamente la tarea, ¿por qué lo va a hacer el profesor?

Biggs también considera que la obsesión con la cobertura de todo el temario es una fuente particular tanto de angustia como de cinismo. El profesor que piensa que todos y cada uno de los temas se deben enseñar con el mismo énfasis, que su contribución es esencial para el aprendizaje de los estudiantes y que es inevitable que lo explique personalmente puede conducirlo al estrés, fomentando la misma inquietud en los estudiantes y aprendizajes memorísticos.

La influencia de los departamentos académicos, titulaciones y facultades

Mientras que la docencia individual de cada profesor influye en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, también es posible considerar los efectos del contexto de aprendizaje en su docencia. Los enfoques docentes están determinados por las políticas docentes de formación y evaluación y las prácticas de los departamentos académicos, por titulaciones y facultades. Conocer la existencia de estas relaciones tiene implicaciones importantes para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Ramsden (1998) evidencia diferencias entre departamentos en términos de la calidad percibida de la docencia y en términos de la aproximación deseable hacia el aprendizaje. Aquellas titulaciones con estudiantes con muy buenas calificaciones en aspectos reflexivos tienen fama de impartir una buena docencia; aquellos estudiantes de titulaciones o departamentos con calificaciones altas con respecto a la reproducción de conocimiento son considerados departamentos que ejercen una fuerte presión académica en los estudiantes. Ramsden encontró que titulaciones con una orientación de reproducción combinaban una fuerte carga lectiva con una carencia de responsabilidad en relación con el aprendizaje. En cambio, las orientaciones más reflexivas eran más comunes en titulaciones que combinaban una docencia de calidad con oportunidades de estudio independiente. Asimismo, los estudiantes de los departamentos menos valorados, en los cuales los enfoques superficiales de aprendizaje son más comunes, expresan más actitudes negativas respecto de sus estudios que los que han estudiado en departamentos donde predominaban enfoques significativos.

Sin duda, los líderes de los departamentos y las unidades docentes pueden ejercer una importante influencia en el desarrollo de los profesionales y en la mejora de la docencia. Su estilo de liderazgo puede bien ayudar a prosperar la docencia del profesorado del departamento o simplemente ignorar la práctica docente. Ramsden diferencia tres paradigmas organizativos de funcionamiento de departamento (1998): el departamento académico tradicional, el departamento académico gerencial y el deseado, el departamento académico como un equipo.

El departamento o área de conocimiento y la titulación tienen que convertirse en un espacio de aprendizaje donde compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica, lo que no exige de un asesoramiento o apoyo formativo externo. La innovación y la formación centradas en el área de conocimiento y la titulación comportan una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos de trabajo, y exige ir configurando el espacio como una comunidad de aprendizaje.

La política del profesorado

La política universitaria, siguiendo las directrices de la legislación vigente, formula sus propuestas en cuanto a formación, selección, promoción y evaluación del profesorado. En función del modelo político de organización que adopte el gobierno de la universidad, la formación y evaluación del profesorado tendrá unas características u otras. La universidad puede optar por un modelo tecnocrático que realza la transmisión de conocimiento base y la supervisión de la práctica de la enseñanza en lugares selectos, o bien optar por un modelo posttecnocrático (modelo de organización posmoderno) que realza las competencias profesionales desarrolladas a través de la experiencia y de la reflexión sobre dicha experiencia (Hargreaves, 1999). La estructura posttecnocrática apuesta por la flexibilidad y la fluidez de la formación, por la no dispersión en el espacio de las actividades de formación y por el desarrollo tecnológico profesional, creando asociaciones flexibles entre facultades de varias universidades, etc. En cambio, una política de formación de profesorado basada en el modelo tecnocrático supone una limitación en el desarrollo docente.

Asimismo, a fin de evitar que la formación quede relegada a los profesores más incentivados, la política de desarrollo docente debería ofrecer respuestas a las necesidades particulares de cada colectivo (profesores jóvenes, a mitad de la carrera, seniors, sean ayudantes, titulares, jefes de departamento...). Además de ofrecer formación generalizada, es necesario que la formación arraigue en las facultades, departamentos, áreas y adopte formas diversas (revisión por parejas, comunidades de discurso, mentoraje, etc.).

Pero, por encima de todo, hace falta un cambio en las directrices políticas con el objetivo de valorar los esfuerzos de mejora de la calidad docente en los concursos de promoción. Ello se conseguiría con unas políticas educativas que

abogaran por modelos de enseñanza y aprendizaje transformadoras y con la promoción y el estímulo constante de sus actividades de innovación. A partir de aquí, se podrán diseñar y desarrollar programas de formación que persigan la reflexión sobre la propia práctica docente.

La política de evaluación del profesorado debe estar en sintonía con la política de formación y con el tipo de modelo de enseñanza y aprendizaje pretendido. Partimos del hecho que hacen falta cambios en nuestra comprensión de la docencia y que la consecución de niveles óptimos de aprendizaje requiere una actitud autocrítica que observe el perfeccionamiento constante como natural y necesario. La buena docencia implica la aplicación de la comprensión en situaciones reales y engloba una variedad de técnicas bien seleccionadas y constantemente actualizadas.

Respecto a la política de selección y promoción del profesorado, ésta tiene que velar por la estabilidad laboral. Se ha visto cómo la precariedad contractual afecta negativamente al desarrollo de las tareas docentes e investigadoras del profesorado.

Condicionamientos de tipo social

Hemos visto como el desarrollo de la carrera del docente tiene que tomar en consideración tanto los aspectos subjetivos como objetivos de la experiencia del docente, pero, respecto de estos últimos, no nos podemos olvidar de la influencia indirecta de los factores socioculturales, políticos y económicos sobre el desarrollo de la universidad, primero, y de la carrera del profesor, después.

Por definición, las carreras individuales son construidas socialmente y experimentadas individualmente a lo largo del tiempo. Son trayectorias subjetivas que suelen ir al compás de acontecimientos políticos y económicos más amplios. En algunos casos, los períodos o momentos históricos particulares —expansión educativa y progreso, recortes económicos, depresiones políticas, etc.— asumen especial significación en la construcción o en la experiencia de una carrera y suelen tener gran impacto y repercusión en las decisiones universitarias en relación con la formación, la evaluación, la promoción, la selección del profesorado. Sería conceptualmente erróneo asumir que todos los profesores comparten las mismas experiencias subjetivas de estos factores (Ball y Goodson, 1992).

Las posibilidades y los contratiempos experimentados en periodos de cambios sociales y tecnológicos pueden dejar huella en la visión y en las actitudes de los profesores implicados y pueden tener implicaciones a largo plazo en los modelos de carrera, progreso y trabajo docente de los individuos. Esto puede ser entendido en particular en términos de relaciones cambiantes entre profesores y estudiantes, entre los mismos profesores, entre los profesores y la autoridad, etc., o en términos de cambios en sus concepciones sobre la docencia.

También la vida personal, las relaciones con la familia, los amigos y otras personas significativas, así como otros antecedentes (etnia, religión, costumbres culturales familiares...), influye de manera directa en la formación docente. El desarrollo de la infancia, la adolescencia, la juventud y otras fases del desa-

rollo adulto pueden intervenir en la disposición de los profesores hacia el desarrollo profesional: sus crisis, acontecimientos significativos, éxitos, fracasos, pueden resultar extraordinariamente importantes (Erikson, 1986).

En síntesis, el desarrollo de las carreras de los profesores universitarios puede verse entroncado, alterado o incentivado por circunstancias personales, familiares, institucionales o sociales. Las carreras son, por lo tanto, dinámicas y hace falta tenerlo en consideración a la hora de intentar unificar fases del desarrollo docente.

Nuestra investigación

El objetivo general de nuestra investigación es conocer la orientación pedagógica del profesor universitario y los elementos que inciden en el desarrollo profesional de su carrera docente. Para ello se han estudiado las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente (Burden, 1982; Barnes, 1992; Huberman y otros, 2000); las concepciones docentes en la educación superior (Murray y McDonald, 1997; Prosser y Trigwell, 1999), y los estadios de desarrollo del profesor universitario (Ramsden, 1993; Kugel, 1993; Kalivoda y otros, 1994; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999). Concretamente, en este artículo nos centramos en el tipo de condicionantes personales, profesionales, contextuales y sociales que contribuyen al progreso docente y el papel de la formación pedagógica en este proceso.

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

1. Las variables que configuran lo que denominamos *orientación pedagógica* del profesor universitario y que consideramos quedan reflejadas en estos tipos:

Variables de *tipo personal, sobre el docente*: características personales y preocupaciones docentes.

Variables de *tipo profesional, sobre la docencia*: contenido, dinámica de la docencia (planificación, estrategias y recursos metodológicos y de evaluación), concepciones sobre docencia (concepciones de la enseñanza y concepciones del aprendizaje), estilo docente.

Variables de *tipo relacional*: relaciones con estudiantes y relaciones con los compañeros.

Variables de *tipo institucional*: cultura docente y departamental.

La influencia de la *variable investigación* en la orientación docente.

2. La relación de las anteriores con determinadas *variables identificativas*: género, edad, titulación, categoría profesional, créditos anuales de docencia, área de conocimiento donde imparte docencia, departamento, universidad, años de experiencia docente universitaria y no universitaria, formación inicial y continuada, tipología de asignatura y nombre de estudiantes.
3. Los *factores personales, profesionales, contextuales y sociales* que contribuyen al desarrollo profesional como docente y los que lo limitan.

4. Los períodos que marcan las *etapas de la carrera docente* de un profesor de universidad, desde su inicio hasta su jubilación, a partir de variables anteriores como las preocupaciones docentes, las relaciones con compañeros, estudiantes e institución, la implicación en la investigación, la gestión, principalmente.

Todas estas variables del desarrollo docente se analizan con tres instrumentos distintos: un cuestionario sobre la orientación docente, entrevistas y análisis de documentos.

El camino seguido ha sido el siguiente

A partir de la revisión bibliográfica y del estudio de investigaciones anteriores, se elabora un modelo de desarrollo teórico del profesor universitario que se valida en primer lugar por parte de 11 jueces teóricos. Una vez consideradas sus observaciones, se construye un modelo teórico definitivo a partir del cual se confecciona un cuestionario piloto. El cuestionario, de 138 ítems, se pasa a una muestra seleccionada de 38 profesores de distinta edad, perfil docente, años de experiencia, titulación, departamento, universidad, formación pedagógica y cargo de gestión. El análisis de fiabilidad del pretest muestra un Alpha de Cronbach de 0,894, por lo que se puede decir que tiene alta consistencia interna. Con el fin de elaborar el cuestionario definitivo, se seleccionan y se modifican los ítems que aparecen por encima del Alpha, reduciendo considerablemente el instrumento.

El cuestionario final (Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario) consta de 60 ítems (ver anexo), puntuables en una escala 1-5 tipo Likert, y de tres preguntas abiertas, una de ellas versa sobre los factores que han influido en su desarrollo docente. Se aplica a profesores de 12 departamentos de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y a 12 de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), siguiendo un sistema de muestreo *probabilístico* (estratificado en el caso de la UAB y aleatorio simple en el caso de la UPC). El cuestionario se complementa con entrevistas de carácter exploratorio y de naturaleza interactiva y flexible a 14 profesores (mitad UAB y mitad UPC). Se seleccionan los profesores en función de su orientación docente, además de poseer diferente edad, género, experiencia docente, categoría profesional, experiencia en cargos de gestión y formación pedagógica. El objetivo de las entrevistas es acercar perfiles docentes, es decir, obtener información de profesores concretos respecto a su docencia y carrera docente para corroborar la existencia de las mismas orientaciones que el cuestionario.

A ello se añade un análisis de los principales informes nacionales e internacionales sobre docencia, documentos institucionales (estatutos, reglamentos, planes de formación de universidades), información de las principales asociaciones internacionales sobre formación de profesorado y desarrollo profesional docente, con el objetivo de contrastar y completar la información previa.

Resultados respecto a los factores favorecedores y limitadores del desarrollo docente

El cuestionario ha sido contestado por un total de 253 profesores de la UAB (66%) y la UPC (34%).

El perfil del profesor de nuestro estudio se caracteriza por ser de género masculino, titular de universidad, tener una media de 15 años de experiencia docente en la universidad, 8 años de experiencia docente no universitaria, sin formación inicial y que imparte docencia a grupos de entre 50 y 100 estudiantes, distribuyendo su tiempo entre la docencia (47%), la investigación (37%) y la gestión (16%).

La exploración realizada a partir del análisis factorial y de conglomerados nos sirve para identificar grupos de profesores con características parecidas, concretamente se confirman las tres principales orientaciones docentes del estudio teórico (centrado en sí mismo, centrado en la enseñanza, centrado en el aprendizaje).

Ciñéndonos a los resultados respecto a los factores que contribuyen al cambio de orientación y desarrollo profesional como docente, destacamos la influencia de los siguientes condicionantes:

a) *Los condicionantes externos*: la mayoría de profesores indica que el nivel de entrada, perfil y tipología de los alumnos, el tipo de interacción entre profesor y estudiantes, su rendimiento académico y la desmotivación de los mismos es lo que ha contribuido más para que cambiara de estilo (65,4%), también los comentarios de los estudiantes y su evaluación de la docencia, en particular las puntuaciones bajas en los cuestionarios de evaluación (63,2%), los comentarios de compañeros (26,9%) y, en menor medida, los cambios sociales y tecnológicos (10,7%).

Los profesores con más de 20 años de experiencia docente atribuyen en mayor porcentaje las causas del cambio al nivel de entrada de los estudiantes y a los cambios sociales y tecnológicos. En cambio, los profesores con menos de 9 años de experiencia puntúan más alto en los comentarios de los estudiantes como motivo de cambio.

b) *Los condicionantes institucionales* tienen poco peso a la hora de determinar el cambio de la docencia. Algunos profesores apuntan que la política de evaluación de la universidad (16,6%) y el nuevo contexto de la declaración de Bolonia han hecho cambiar aspectos de la docencia (casi un 10%). En menor medida se encuentra la política de selección y promoción de la universidad y los cambios en los planes de estudios.

c) *Los condicionantes departamentales y/o de la titulación* tampoco han contribuido excesivamente al cambio de estilo y de docencia de los profesores. Los principales instigadores del cambio han sido las exigencias del área de conocimiento, sección o unidad docente (19,7%); en segundo lugar, las exigencias de la titulación (13,8%), la evaluación de la titulación (11,5%) y, sin un peso demasiado relevante, figura el apoyo del liderazgo del departamento (4,7%).

Los profesores que dedican más de un 30% de su tiempo a la gestión opinan que el nuevo contexto europeo en el marco de la Declaración de Bolonia y las exigencias de la titulación contribuyen al cambio.

- d) Respecto de las *actividades de formación* en el seno del departamento o área de conocimiento, es remarcable el peso de la coordinación entre compañeros: casi un 53% de los profesores se coordina con los compañeros en aspectos de contenido, metodología y evaluación de los programas.

También se realizan actividades centradas en la reflexión y en la discusión de prácticas concretas (un 28,8% de los profesores manifiestan que se reúnen y comentan). El mentoraje entre profesores experimentados y principiantes sólo se da en un 8,7% del profesorado, o la revisión de la docencia en parejas, en casi un 6% de los encuestados.

- e) La *formación psicopedagógica* organizada por la universidad no parece, de entrada, haber tenido demasiada influencia. Sólo un 30,4% de los profesores que han contestado este apartado del cuestionario dicen que los talleres de formación organizados por el ICE han contribuido de alguna manera a cambiar su docencia. También cabe decir que hay un 55% de profesores encuestados que no ha realizado ningún tipo de formación. Un 8,7% ha participado en un programa de formación de profesorado novel (los mismos que han realizado algún tipo de mentoraje con profesores expertos) y el 22,1% ha participado en algún congreso, seminario o foro virtual sobre docencia.

- f) A pesar de que la *formación organizada* no parece que haya tenido mucho éxito, se destacan otras actividades formativas como determinantes: principalmente las conversaciones informales con profesores (59,3%), la formación autodidacta (56,5% de los profesores), la preparación de materiales multimedia (28,8%), las observaciones esporádicas de la docencia de compañeros (26,5%), la preparación de una titularidad (15,8%), publicar sobre docencia en un área específica (13%), el estudio sobre docencia (10,3%) y, en menor medida, el intercambio de experiencias en el área de conocimiento, la participación en un grupo de investigación sobre docencia, la lectura y el estudio de la disciplina, la preparación de una tesis doctoral o la asistencia a congresos específicos del área de conocimiento.

- g) Como *aspectos profesionales derivados de la experiencia previa*, un 54,5% de los profesores precisamente destaca que la experiencia, la práctica diaria, la maduración personal, profesional y docente es el principal factor que ha contribuido al cambio. También se menciona que haber impartido clases a grupos de menos de 40 estudiantes (35,9%) y a cursos de más de 100 estudiantes (33,6%) ha sido decisivo.

Además de la experiencia diversa en la misma universidad, los profesores señalan que la propia autoevaluación y la reflexión personal y constante sobre la práctica diaria ha ayudado a mejorar la docencia (un 18,2% lo apunta como relevante). También la experiencia docente en secundaria contribuye (16,6%), y la motivación personal, el esfuerzo, la vocación

docente, el sentido de la superación o la responsabilidad de la docencia se presentan como fundamentales en un 15,4% de los profesores. La experiencia profesional fuera de la universidad se considera esencial en un 9,1% de los profesores. Otros han apuntado la importancia de la investigación, aprender de modelos docentes e investigadores, la experiencia en diferentes centros, facultades y titulaciones, la experiencia docente en el extranjero, la experiencia como alumno/a o la gestión.

Los profesores con más de 20 años de experiencia señalan la experiencia docente en primer curso y las clases a grupos de más de 100 estudiantes como algunos condicionantes significativos de cambio, a diferencia de lo que piensan los profesores más jóvenes.

- b) Algunos profesores precisan que la *familia y/o los amigos* también tienen un papel importante en el perfeccionamiento docente. Lo afirman los que tienen amigos docentes (27,3%), un cónyuge docente (14,2%) o un hijo en la universidad (7,11%).

En las entrevistas, se apuntan como elementos facilitadores del desarrollo docente: el contacto con profesores más experimentados: «el que puede ayudar a mejorar un poco la docencia es encontrarse con otros compañeros y con aquél que tiene experiencia para poner los temas en común, preguntar dudas [...] cosas tan sencillas como: “cómo lo hago?”. Uno llega a clase y se pregunta: “¿por dónde empiezo?, ¿cómo lo estructuro?”...» (M. B.). «En mi caso, he tenido el referente de mi director de tesis, decano de la facultad y catedrático del área. Lo que ha escrito me ha influido y también el referente de los compañeros» (J. L. C.).

Además de los profesores seniors, los compañeros docentes y, en especial, los compañeros con los que se comparte la misma asignatura son de gran ayuda para poder discutir de las prácticas docentes. «Los compañeros ayudan mucho y los compañeros más veteranos también, porque muchas veces son referencias —para mí lo han sido—. Lo que pasa es que los compañeros mayores plantean un problema, tú puedes aprender mucho de ellos, pero es muy difícil que ellos aprendan mucho de ti. Yo les decía “¿por qué no discutimos esto? [...] no discuten contigo, te quieren explicar y convencer de lo que creen y ya está. Esto pasa, lo he vivido mucho. Y los compañeros de algo más de tu edad ayudan muchísimo: el discutir con ellos y sobre todo de su experiencia de clase: “¿qué ha pasado cuando has hecho esto?, ¿qué reacciones han habido” [...] Yo creo que para la vida docente es vital y además te sientes muy apoyado y esto es muy bueno» (H. T.).

E. P. manifiesta que, además de la coordinación con otros docentes, el hecho de estar integrado en un equipo es otro elemento facilitador del desarrollo.

La experiencia comporta ir aprendiendo y perfeccionando el estilo. Sobre esto dice F. E.: «el conocimiento de diferentes técnicas de transmisión y acabar distinguiendo qué es fundamental de lo que es accesorio de tu explicación». También manifiestan que todo depende de la enseñanza que se imparte: «[...] si teórica, física, exactas [...] tanto si publica en revistas

científicas, como si hace una enseñanza más profesional como la ingeniería, se tiene que saber transmitir la profesión» (P. C.).

La experiencia es un elemento facilitador, pero se ha de acompañar de una reflexión constante sobre la práctica para poder ir mejorando. «A nivel personal, la experiencia, el hecho de haber pasado por grupos de prácticas, tienes que tomar conciencia, saber cómo lo tienes que hacer, de alguna manera ser más autodidacta, [...] yo creo que esto es lo más importante. Cuando tomas conciencia que allá hay un problema, cuando encuentras una cosa la pruebas, después tienes que pensar si ha ido bien, y si no ha ido bien, qué puedes mejorar; y si ha ido bien, si con todas las condiciones diferentes hubiera salido igual. Yo creo que esta actitud es importante» (H. T.).

La motivación intrínseca, el interés personal por mejorar y la vocación docente son otros condicionamientos esenciales del desarrollo: «básicamente se debe a la vocación docente, el resto te lo organizas como sea» (M. J. E.); «a la paciencia, vocación, a la satisfacción por la docencia» (J. M. F.); «a la motivación intrínseca, la afición docente innata, la maduración personal, las experiencias compartidas con otros profesionales» (A. R. S.).

Otros profesores puntualizan que la entrada de un hijo en la universidad contribuye a comprender la docencia desde otra perspectiva. J. B. comenta: «he aprendido mucho de mis hijos en su época de estudiantes, he visto la otra parte y esto te obliga a replantearte cosas: ¿qué es más importante, qué tengo que enseñar...? Te organizas de manera diferente».

Los documentos analizados señalan que el modelo tradicional de centro parece que se está agotando y se deja paso a una nueva estructura curricular: mejores métodos de enseñanza y aprendizaje, contenidos y prácticas educativas de otros países; en definitiva, una mayor apertura y competitividad universitaria, tanto en el ámbito docente como investigador.

Los cambios apuntan hacia una mayor coordinación y programación conjunta entre profesores, más reflexión sobre la docencia y más respuesta a escala departamental e institucional para mejorarla. Las dificultades a superar consisten en la falta de oportunidades para el profesorado joven, la insuficiente cultura compartida entre el personal no docente y el profesorado, las barreras lingüísticas con respecto al conocimiento de lenguas extranjeras y la oferta insuficiente de servicios de ayuda al profesorado.

La poca estima de la docencia se hace patente en la mayoría de los documentos, como consecuencia del reconocimiento excesivo de la carrera investigadora. Todos los documentos aportan ideas acerca de como podría encontrarse un equilibrio entre docencia e investigación.

Para finalizar, los documentos analizados manifiestan la necesidad de complementar la formación de los docentes en aspectos metodológicos y en el uso de las nuevas tecnologías a disposición del aprendizaje. Las prin-

cipales asociaciones anglosajonas de desarrollo profesional del profesorado, con unos cuantos años de experiencia y recursos, ofrecen un excelente apoyo a la gestión de la formación universitaria. La mayoría tiene el reto de acreditar los programas de formación y apoyar a sus miembros en la docencia que imparte.

Conclusiones

Los principales cambios que acontecen a lo largo de la carrera docente del profesor universitario tienen relación con la organización del contenido, la seguridad en la materia, el contacto con los estudiantes y la adaptación a su nivel de exigencia, la dinámica de las clases y el dominio de nuevos recursos pedagógicos y tecnológicos. De todos estos aspectos, los profesores destacan de manera especial el cambio en las estrategias de evaluación, evolucionando hacia un sistema de evaluación continuada que les permite comprobar lo que van aprendiendo los estudiantes a lo largo del semestre. Por lo general, los profesores se muestran más seguros con la experiencia, algunos se han vuelto más críticos y reflexivos.

Aquellos profesores que han llegado a orientar su docencia hacia el aprendizaje de los estudiantes manifiestan que los factores que más han contribuido a su desarrollo como docentes son los comentarios de los mismos estudiantes; las actividades basadas en la reflexión sobre la docencia; la asistencia a cursos de formación; la participación en congresos, seminarios, foros virtuales sobre docencia; las conversaciones informales con profesores; la formación autodidacta; las publicaciones sobre docencia en un área específica; la preparación de materiales multimedia; la preparación de una titularidad, y, en algunos casos, el apoyo de un cónyuge docente.

La experiencia docente previa, la experiencia profesional, la experiencia a diferentes centros o titulaciones, los modelos y el contacto con profesores más experimentados, la coordinación con otros docentes y la motivación intrínseca o vocación docente, si bien son algunos condicionamientos relevantes para los encuestados, no presentan diferencias significativas con las variables y los estadios de desarrollo del estudio.

Por lo que respecta a la formación del profesorado universitario, ésta no debería centrarse en enfoques normativos basados en la existencia de un profesor ideal definido por unas características de personalidad determinadas o una manera de actuar única en la cual se explicita lo que el profesor «tiene que» hacer —existen buenos profesores con rasgos de personalidad y estilos docentes muy diversos e igualmente eficaces para afrontar una misma situación educativa—. Los modelos formativos deberían centrarse en la descripción de las actuaciones del profesor para que éste sea capaz de identificar su estilo docente, reconocer las funciones que cumple su comportamiento y las reacciones que produce; en definitiva, caracterizar las condiciones y las situaciones con las cuales tiene sentido un estilo de actuación determinado.

Anexo 1. Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)

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

Instrucciones generales

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

Se basa en la teoría sobre las concepciones docentes de K. Trigwell y M. Prosser (1999) y las perspectivas teóricas de desarrollo del profesor como docente universitario de C. Barnes (1992), P. Kugel (1993), J.D. Nyquist y J. Sprague (1998) y D.L. Robertson (1999). También ha tenido en consideración las teorías del desarrollo de la carrera docente, las teorías del aprendizaje adulto y las teorías del desarrollo cognitivo.

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

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

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

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)

GÉNERO Masculino Femenino

EDAD _____

TITULACIÓN Licenciado Doctor

CAT. PROFESIONAL _____

TITULACIONES DONDE IMPARTE SU DOCENCIA

- Ciencias Experimentales y Tecnologías Ciencias Humanas
 Ciencias de la Salud Ciencias Sociales

DEPARTAMENTO _____

UNIVERSIDAD _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE NO UNIVERSITARIA _____

PROPORCIÓN APROXIMADA DE TIEMPO QUE DESTINA A CADA TAREA EN UN SEMESTRE

docencia _____ investigación _____ gestión _____ = 100 %

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

- Troncal Obligatoria Optativa
 Primer ciclo Segundo ciclo

Número aproximado de estudiantes matriculados por grupo _____

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)

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

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

Bibliografía

- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BALL, S. J. y GOODSON, I. F. (1992). *Teachers' lives and careers*. Philadelphia: Falmer Press.
- BARNES, C. (1992). *Developing teachers: «When the student is ready...». The developmental «waves» of teachers as learners*. ED 354 020.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BIGGS, J. (2000). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- BRINCONES, I. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1999). «Formación de profesores universitarios noveles». En: HORNILLA, T. (coord.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- BURDEN, P. R. (1982). *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages*. ED 218 267.
- BURDEN, P. R. (1997). «Teacher development». En: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J. (eds.): *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan.
- BURKE, P. J. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Londres: The Falmer Press.
- CHRISTENSEN, J. y otros (1983). *Stages of teachers' careers: implications for professional development*. Eric Clearinghouse on Teacher Education. ED 227 054.
- CRUZ TOMÉ, M. A. (1999). «Modelo de profesor y modelo de formación». En: HORNILLA, T. (coord.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- DAY, C. (1993). *Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development*. British Educational Research Journal, 19 (1) 83-93.
- DEWEY, J. (1993). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- ERIKSON, E. H. (1986). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI, 10ª edición.
- FEIXAS, M. (2002). «El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona». *Boletín de la RED-U*, vol. 2, 1, 33-44.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Universidad de Granada.
- GAIRÍN, J. (1998). *La colaboración entre centros educativos*. A V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. 10-13 de noviembre. Madrid.
- GIBBS, G. y HABESHAW, T. (1989). *Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- GILBERT, A. y GIBBS, G. (1998). *A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching*. Centre for Higher Education Practice. Milton Keynes. Open University (policiado).
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *La formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

- HARGREAVES, A. (1999). «Hacia una geografía social de la formación docente». En: GÓMEZ, A. P.; BARQUÍN, J. y ANGULO, J. F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- HORNILLA, T. (1999a). «Teoría y práctica de la formación desde una perspectiva crítica». En: HORNILLA, T. (coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L. y WEILAND, S. (2000). «Perspectivas de la carrera del profesor». En: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L. y GOODSON, I. F.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- HUBERMAN, M. (1996). «Teacher development and instructional mastery». En: HARGRAVES, M. y FULLAN, M. G.: *Understanding teacher development*. Nueva York: Teachers College Press.
- HUNT, D. E. (1971). *Matching models in education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ, A. B. y CORREA, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20, nº 2.
- KALIVODA, P. y otros (1994). «Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs». *Innovative Higher Education*. Vol. 18, nº 4.
- KALIVODA, P. y otros (1994). «Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs». *Innovative Higher Education*. Vol. 18, nº 4.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- KOHLBERG, L. (1999). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- KRUPP, J. (1993). «Staff development and the individual». En: CALDWELL, S. D. (ed.). *Staff development: a handbook of effective practices*. Kansas: National Staff Development Council.
- KUGEL, P. (1993). «How Professors Develop as Teachers». *Studies in Higher Education*. Vol. 18, nº 3.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y STIEGELBAUER, S. (1991). «Using knowledge of change to guide staff development». En: LIEBERMANN, A. y MILLER, L. (ed.). *Staff development for education in the '90s*. Nueva York: Teachers College Press.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. (1993). *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*. En: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1996). «El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes». *Bor-dón*, 48, 1, 5-25.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1997). «Approaches to learning». En: MARTON, F.; HOUNSELL, D. y ENTWISTLE, N. J. (eds.). *The experience of learning*. Edimburgo: Edinburgh Scottish Academic Press.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D. y ENTWISTLE, N. J. (1984) (eds.). *The experience of learning*. Edimburgo: Edinburgh Scottish Academic Press.
- MURRAY, K. y MACDONALD, R. (1997). «The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice». *Higher Education*, 33.

- NOGUERA, J. (2001). «La formación pedagógica del profesorado universitario». *Bordón*, 53 (2). p. 269-277.
- NYQUIST, J. D.; ABBOTT, R. D.; WULFF, D. H. y SPRAGUE, J. (1991). *Preparing the profesorate of tomorrow to teach: selected readings in TA training*. Iowa: Hunt Publishing Company.
- NYQUIST, J. D. y SPRAGUE, J. (1998). «Thinking developmentally about Tas». En: MARINCOVICH, M.; PROSTKO, J. y STOUT, F. (ed.). *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Londres: Anker Publishing Company.
- OJA, S. N. (1989). «Teachers' ages and stages of adult development». En: HOLLY, M. L. y MCLOUGHLIN, C. S. (eds.). *Perspectives on teacher professional development*. Londres: The Falmer Press.
- PERRY, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- PIAGET, J.; OSTERRIETH, P.; DE SAUSSURE, R. y otros (1982). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PORTA, J. y LLADONOSA, M. (coords.) (1999). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- PUTNAM, R. T. y BORKO, H. (2000). «El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición». En: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores 1. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- RAMSDEN, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Londres: Routledge.
- RAMSDEN, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- ROBERTSON, D. L. (1999). «Profesors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model». *Innovative Higher Education*. Vol. 23, nº 4, 271-294.
- SIKES, P. (1992). «The life cycle of the teacher». En: BALL, S. J. y GOODSON, I. F., *Teachers' lives and careers*. Philadelphia: Falmer Press.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. (1986). «Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective». En: WITTRICK, M. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- SPRINTHALL, N. A.; REIMAN, A. J. y THIES-SPRINTHALL, L. (1997). «Teacher professional development». *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan.
- SUPER, D. E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. y TAYLOR, P. (1994). «Qualitative differences in approaches to teaching first year university science». *Higher Education*, 27, 75-84.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1996a). «Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching». *Higher Education*, 32, 77-87.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1996b). «Changing approaches to teaching: a relational perspective». *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. y WATERHOUSE, F. (1999). «Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning». *Higher Education*, 37, 57-70.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1991). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. En: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas.