

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Mònica Feixas

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

El presente artículo versa sobre el procedimiento seguido en el diseño y desarrollo del Cuestionario para el análisis de la Orientación Docente del Profesorado Universitario (CODPU). Ha sido desarrollado considerando la investigación internacional de la última década en el ámbito de la docencia universitaria y después de una cuidadosa revisión de los instrumentos más utilizados para identificar enfoques docentes. El artículo intenta acumular evidencia empírica que avale sus cualidades métricas, por ello presenta el proceso de validación del constructo teórico, así como los pasos seguidos: desde la formulación de ítems e indicadores a partir de las variables de estudio, el análisis y establecimiento de la validez y fiabilidad de la prueba inicial, la revisión de la validez y fiabilidad del segundo estudio y el instrumento definitivo de medida.

Palabras clave: *diseño y desarrollo de un cuestionario, enfoques docentes, profesorado universitario.*

ABSTRACT

The present article deals with the process of design and development of the Questionnaire for the analysis of the University Teachers' Teaching Orientation. It has been developed considering the last decade international research in the field of university teaching and after a careful revision of the most important research tools in teaching approaches. The article aims at gathering empirical evidence to recognize its metric qualities, therefore it presents the validation process of the theoretical construct, as well as the steps followed in the design and development of the questionnaire: from the formulation of indicators and items of the study variables, the validity

and reliability of the initial test, the revision of validity and reliability of the second study and the final measurement tool.

Key words: *questionnaire's design and development, teaching orientation, university teachers.*

INTRODUCCIÓN

La orientación docente del profesorado universitario, tal y como la concebimos en nuestra investigación¹, es un constructo complejo; forman parte de su análisis múltiples variables como las concepciones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje; su visión sobre el conocimiento y la disciplina; las estrategias metodológicas y de evaluación; la relación con los alumnos; con otros compañeros; con la institución; los cambios en su docencia; las preocupaciones sobre docencia, y la visión de la carrera docente.

Además de complejo, es dinámico. El enfoque docente de un profesor universitario evoluciona a lo largo de su trayectoria profesional. Desde su inicio en la carrera universitaria hasta su posible salida, el profesor adquiere nuevas competencias docentes, algunas más sofisticadas, y desarrolla nuevas visiones sobre la docencia, (Marton y Säljö, 1997; Trigwell y Prosser, 1996a/1996b; Prosser y Trigwell, 1999) que según los principales investigadores (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999; Feixas, 2002) se desarrollan en etapas.

Investigar la orientación y desarrollo docente del profesorado en la universidad exige de instrumentos capaces de estudiar todas estas variables desde enfoques diversos. En la investigación realizada (Feixas, 2002) se aplica un cuestionario, se realizan entrevistas y analizan documentos. Este artículo explica los pasos seguidos en el diseño y desarrollo del Cuestionario para el análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). El proceso seguido culmina en el perfeccionamiento y reducción del instrumento a aspectos concretos del enfoque docente.

INSTRUMENTOS PARA EL ESTUDIO DE LA ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE

Las principales investigaciones sobre el desarrollo docente han analizado variables singulares y, frecuentemente, aisladas del mismo (concepciones sobre docencia, creencias, enfoques de enseñanza y de aprendizaje, preocupaciones de los docentes, desarrollo intelectual, etc.), por lo que podemos encontrar una inmensa variedad de instrumentos, tanto cuantitativos (tests, cuestionarios, etc.) como cualitativos (entrevistas, observación, autobiografías, etc.) que permiten su medición. Los más destacados se resumen a continuación:

1. El cuestionario es un tipo de prueba rápida, sencilla y precisa que se aplica en condiciones determinadas para obtener información concreta sobre un sujeto o grupo

1 Tesis doctoral: El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. Publicada en www.tdcat.cesca.es Premio Extraordinario de Doctorado.

de sujetos. Consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas, cuestiones o ítems de formulación breve.

Por ejemplo, Oja y Pine (1983) llevaron a cabo una investigación que tenía como objetivo conocer el proceso de desarrollo cognitivo de los docentes, para el que utilizaron tres medidas empíricas del desarrollo cognitivo por estadios: el *Defining Issues Test* (DEDO) sobre desarrollo moral; el *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT) mide el desarrollo del yo (a partir de la teoría de Loevinger); el *Paragraph Completion Test* (PCT) desarrollado por Hunt et. al. mide el nivel conceptual de los profesores en función de áreas de conflicto o incertidumbre, y de relación con la autoridad y estructuración de normas.

Los mismos investigadores también analizaron las experiencias educativas que contribuyen a la investigación-acción utilizando otros cuestionarios:

- El *Research-Teaching Development Questionnaire*, adaptado de Tikunoff et al., el cual tiene como objetivo conocer las destrezas del profesor por investigar y hacer docencia.
- El *Problem Identification Questionnaire*, adaptado de Tikunoff et al., por identificar los problemas con qué se encuentran los profesores.
- El *Learning Style Inventory*, de Kolb, para conocer el estilo de aprendizaje de los sujetos.
- El *Organizational Environment Assessment*, de Pine, para conocer el clima institucional.
- El *Interpersonal Understanding*, de Selman, para analizar como las personas se organizan en grupo.

En el ámbito de la universidad, encontramos otros cuestionarios empleados para identificar concepciones, preocupaciones, problemas o estrategias didácticas de los profesores universitarios, los cuales se han utilizado para entender el proceso de desarrollo del profesor universitario. Entre los principales destacan:

- *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), elaborado por Prosser y Trigwell (1999) para identificar el enfoque docente del profesor (centrado en el profesor y su enseñanza o centrado en los estudiantes y su aprendizaje) y el tipo de aprendizaje de los estudiantes (profundo o superficial).
- El *Inventario de Preocupaciones de los Profesores Principiantes* de Marcelo et al. (1991) basado en el *Concerns-Based-Adoption Modelo* o CBAM de Fuller y de Hall y Hord.
- El *Inventario de Problemáticas del Profesorado Novel* de Feixas (2000) basado en el *Cuestionario de Iniciación a la Docencia* de Marcelo (1993).
- El *Cuestionario sobre la Vitalidad de los Profesores Universitarios* de Baldwin (en Kalivoda et al., 1996).
- El *Teaching Methods Inventory* (TMI) de Gilbert y Gibbs (1998), sobre los métodos docentes.
- El *Module Experience Questionnaire* (MEQ) de Ramsden -antes *Course Experience Questionnaire* (CEQ)(1993), sobre la experiencia educativa del profesor.

2. La observación es la técnica más antigua que se conoce y probablemente la más subjetiva. Consiste en obtener datos sobre el comportamiento, las acciones y las reacciones de los individuos. Cuando el observador utiliza una pauta para centrarse en las cuestiones que tiene que valorar, hablamos de observación sistemática. La observación participante es otra técnica en la cual el investigador toma parte en la dinámica institucional como un miembro más y anota en un diario de campo las reflexiones, ideas, observaciones que se desprenden de la realidad y sus percepciones.

Kugel (1993), por ejemplo, utiliza la observación, además de entrevistas informales, para recoger datos y establecer pautas sobre el proceso de desarrollo docente del profesor universitario. Nyquist y Sprague (1998) examinan como se desarrollan los profesores noveles después de haber trabajado y formado a centenares durante muchos años. A partir de la observación sistemática y participante y del intercambio de experiencias, estas autoras llegan a predecir un desarrollo en las preocupaciones de los profesores ayudantes al respecto de su discurso, su relación con la autoridad y su relación con los estudiantes.

3. La entrevista es una técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información. Las entrevistas recogen puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual. Los entrevistados, desde un primero momento, aceptan su participación en la investigación. La entrevista semiestructurada contiene un protocolo de preguntas abiertas que sirven de marco de referencia.

Kugel (1993) también hace entrevistas informales y mantiene conversaciones con profesores sobre su docencia para perfilar los estadios de desarrollo.

4. El análisis de documentos consiste en un vaciado sistemático de diferentes documentos con la finalidad de aportar información adicional y complementaria que permita describir la realidad con más precisión.

La investigación de Robertson (1999) parte de la revisión de unos 200 libros, monográficos, capítulos, artículos de diarios sobre investigaciones y experiencias en primera persona de las diferentes perspectivas que los profesores tienen sobre su docencia, e incluye experiencias de docentes que han sido tradicionalmente excluidas como por ejemplo mujeres y minorías, experiencias de profesores de diferentes tipos de universidades (públicas, privadas) y *colleges* (comunitarios, ...), de diferentes niveles (primero y segundo ciclo, tercer ciclo).

5. Las autobiografías son narraciones en primera persona sobre su experiencia personal en el mismo orden en qué sucedió. Son totalmente subjetivas, surgidas de la propia voluntad y no están sometidas a ningún control externo.

6. Las historias de vida son una estrategia introducida por antropólogos. Intentan ser la reconstrucción de la vida de una persona y se utilizan otras fuentes de información que la del propio sujeto, como por ejemplo entrevistas realizadas a personas próximas al individuo investigado (Tobías, 2002). Huberman et al. (2000), Huberman (1998), Bolí-

var et al. (1998) creen que las historias de vida son instrumentos muy poderosos para estudiar el desarrollo del profesor y de su carrera docente.

«La emergencia de los relatos biográficos y autobiográficos sobre la enseñanza —o relato ‘de maestros’— aparece como un reflejo del trabajo en la narrativa y las historias de vida elaborado a través de las disciplinas académicas.» (Huberman et al., 2000:23). «En el relato personal de un profesor, o en el relato escrito por una tercera persona sobre la vida de un profesor, la narrativa representa el esfuerzo por dar forma y significado a la carrera...» (Huberman et al., 2000:25).

La revisión de estas técnicas es el primer paso para discriminar y decidir desde qué posición es mejor aproximarse al estudio del desarrollo del profesor universitario como docente. Nos decantamos por las técnicas menos evaluativas y más descriptivas de la realidad, pero consideramos que, por encima de todo, ninguna de ellas en solitario será una herramienta suficiente; somos más bien partidarios de utilizar más de una para obtener datos contrastados que nos ayuden entender la realidad bajo perspectivas distintas.

EL CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El conocimiento de la realidad del desarrollo pedagógico del profesor universitario exige la aplicación de instrumentos para extraer la información y lograr los objetivos de investigación. Una forma de obtener datos es mediante el proceso de interrogación y, con este fin la instrumentalización utilizada en la búsqueda que nos ocupa se basará principalmente en la encuesta. Distinguimos dos tipos de encuestas: el cuestionario y la entrevista. En esta investigación se utilizan ambas técnicas complementariamente también se hace un análisis de los principales documentos sobre el desarrollo profesional docente:

- el cuestionario permite llegar a una población más amplia con menor espacio de tiempo y obtener información genérica,
- la entrevista concede matices y profundiza sobre algunos aspectos concretos de la investigación puesto que exige una relación de comunicación directa, verbal y no verbal, entre el entrevistador y el entrevistado en un espacio temporal concreto y con unos objetivos previamente establecidos.

Para nuestro objeto de estudio, una vez estudiados los instrumentos existentes y analizadas las principales fuentes de documentación, puesto que no aparece ningún instrumento que ayude a analizar el proceso de desarrollo docente, optamos por diseñar uno con el nombre de Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU).

El cuestionario pretende identificar las variables que influyen en el desarrollo pedagógico y conocer los cambios que se suceden a lo largo de la carrera docente. En concreto se quiere identificar las concepciones implícitas de docencia, las preocupaciones y el

estilo docente, la tipología de relación con estudiantes y compañeros para cada estadio de desarrollo. Para conseguirlo concretamos las visiones de las principales investigaciones en un constructo teórico.

VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO TEÓRICO

Nuestro ideal implícito de modelo conceptual se basa en las teorías sobre el desarrollo pedagógico de Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) y en el último nivel de desarrollo de Ramsden (1993) de la docencia en la educación superior. Para Ramsden, el estadio 3 ve la docencia como hacer posible el aprendizaje, insertando este conocimiento y la naturaleza de cómo se ha aprendido en el proceso. (En el estadio 1 el profesor concibe la docencia como la transmisión efectiva de información actual. El estadio 2 ve la docencia como la organización de la actividad del estudiante para el desarrollo de sus destrezas). Queremos descubrir hasta qué punto estos enfoques existen en las prácticas que describen y los conceptos que definen los profesores de universidad.

Las visiones de Marton y Säljö (1997) sobre cómo potenciar un aprendizaje de profundidad también han sido consideradas. Asimismo se toman como base los seis principios de enseñanza efectiva de Ramsden (1993): explicación clara de materias complejas, consideración consciente hacia los estudiantes, orientación y feedback apropiado, objetivos claros y reto intelectual, potenciación activa y control de la independencia del estudiante, y aprender de los estudiantes.

Respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje se tiene presente la clasificación de las perspectivas de enseñanza de Pérez Gómez (1999) y el estudio de Murray y McDonald (1997), quienes descubren que existe una disyuntiva entre las concepciones sobre docencia que tienen los profesores universitarios y la práctica educativa que profesan. La mayoría de profesores se ven a sí mismos como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pero en cambio entienden su papel como el que imparte conocimiento, transmite unos contenidos, ofrece apoyo al estudiante, entusiasma y motiva, o alguna combinación de las respuestas anteriores.

El modelo conceptual se valida por parte de once jueces teóricos (profesores expertos en desarrollo y formación del profesorado universitario) de diferentes universidades (Open University del Reino Unido, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla y Universidad de La Coruña). En concreto se les pide que validen las dimensiones del constructo

- la expresión (si la explicación de cada dimensión es clara; comprensible)
- el contenido (si es el apropiado para cada dimensión, mantiene una correspondencia y sentido de evolución respecto los tres estadios, si las dimensiones son pertinentes e importantes)
- la conveniencia de añadir nuevas dimensiones o características
- otros comentarios u opinión general.

Como mencionan algunos jueces, elaborar un cuestionario que pretenda identificar estadios puede ser ciertamente arriesgado, por ello informan de ciertas precauciones y se toman en cuenta todas sus recomendaciones:

- La manera en qué un profesor orienta su docencia puede variar en función del número de alumnos, la tipología de asignatura que imparte, del ciclo, de la Universidad, de la cultura disciplinaria de la titulación. Para esta investigación, nos interesa conocer la orientación docente del profesor que imparte docencia en primer o segundo ciclo universitario, por ello se pide que contesten el cuestionario especificando una asignatura de diplomatura, licenciatura o similar que represente el estilo de su docencia.
- Las concepciones docentes de los profesores respecto del que entienden por enseñar y aprender es un aspecto importante a identificar. Se deben incluir ítems que tomen como referencia las investigaciones de Murray & McDonald (1997) y el cuestionario ATI (Approaches to Teaching Inventory) y Prosser & Trigwell (1999). Para contrastar o validar la información de los ítems, se añade un apartado en las preguntas abiertas donde se pide al profesorado que defina qué entiende por aprender y enseñar a la universidad.
- La carrera del docente universitario no puede perder de vista la complementariedad de la investigación y la gestión. Por esta razón se opta por realizar preguntas abiertas respecto del porcentaje de horas que dedican a la docencia, investigación y gestión y se les pide la opinión sobre cómo la docencia se ve complementada o interferida por la investigación y la gestión.
- Además de preguntar sobre las características del docente y de la docencia, nos interesa conocer qué aspectos de la carrera docente y de la formación pedagógica (condicionamientos externos, institucionales, departamentales y de la titulación, formativos, profesionales o familiares) contribuyen a cambiar el estilo docente, y ver la relación entre éstos y los diferentes estadios de desarrollo. Para ello, también se formulan unas preguntas abiertas respecto la carrera docente y la formación pedagógica.
- Esta investigación supone un primero paso en el proceso de validación del cuestionario que se continua perfeccionando en investigaciones posteriores.

La aproximación final presenta un modelo que clasifica el desarrollo de la orientación docente del profesor universitario en tres grandes estadios: a) centrado en sí mismo, b) centrado en el profesor y su enseñanza, y c) centrado en los estudiantes y su aprendizaje. Cada uno de los estadios se analiza desde las dimensiones siguientes: las preocupaciones del docente, el dominio de la materia, las habilidades y dinámicas docentes, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, la relación con los estudiantes y compañeros y, finalmente, la importancia atribuible a la investigación y gestión (Feixas, 2002).

EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

A partir de la validación del constructo teórico, se diseña y elabora el Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario. El proceso sigue una serie de recomendaciones (Cabrera y Espín, 1986; Tejada, 1997):

1. Establecimiento de indicadores a partir de las variables de estudio
 2. Formulación de ítems en relación con los diferentes indicadores
 3. Selección de un determinado nombre de ítems que engloban el objeto de estudio y configuran la prueba inicial o piloto
 4. Aplicación de la prueba piloto
 5. Análisis y establecimiento de la validez y fiabilidad inicial
 6. Reajuste de la prueba inicial (eliminación y sustitución de ítems)
 7. Nueva aplicación ajustada
 8. Revisión de la validez y fiabilidad
 9. Prueba definitiva
 10. Instrumento definitivo de medida.
1. Establecimiento de indicadores a partir de las variables de estudio

A partir del modelo teórico y variables de estudio se establecen dos tipos de indicadores:

- a. Indicadores que configuran lo que denominamos orientación pedagógica del profesor universitario y que consideramos quedan reflejadas en los ámbitos siguientes:
 - i. Variables de tipo personal sobre el docente: características personales y preocupaciones docentes.
 - ii. Variables de tipo profesional sobre la docencia: contenido, dinámica de la docencia (planificación, estrategias y recursos metodológicos y d'evaluación), concepciones de docencia (concepciones de la enseñanza y concepciones del aprendizaje), estilo docente.
 - iii. Variables de tipo relacional: relaciones con estudiantes y relaciones con los compañeros.
 - iv. Variables de tipo institucional: cultura docente y departamental.
 - v. La influencia de la variable investigación en el proceso de desarrollo docente.
- b. La relación de las anteriores con determinadas variables identificativas: género, edad, titulación, categoría profesional, créditos anuales de docencia, área de conocimiento dónde imparte docencia, departamento, universidad, años d'experiencia docente universitaria y no universitaria, formación inicial y continuada, tipología d'asignatura y número d'estudiantes.

2. Formulación y selección de ítems

En relación con estos indicadores, se formulan los ítems que nos ofrecerán información de cada una de las categorías y dimensiones del estudio y se seleccionan los que van a formar parte de la primera prueba.

El cuestionario piloto contiene 138 ítems que se contestan de 1 a 5 en función de la escala Likert. Al final de éstos, hay tres preguntas abiertas que tienen como objetivo complementar la información y profundizar en aspectos de la carrera docente y la formación pedagógica.

Como indica Patton (1990:24), «indagar respuestas mediante preguntas abiertas permite al investigador entender los puntos de vista de otras personas sin predeterminedar estos puntos de vista a priori.» La intención es obtener evidencias más subjetivas de la orientación docente del profesor y comprobar, en algunos casos, la coherencia entre los ítems teóricos y las preguntas abiertas, en particular con su concepción de docencia. Nos interesa conocer si el que dicen que hacen (manifestación, expresión), es congruente con sus visiones de la docencia (concepciones). Se da el caso de profesores que se muestran totalmente de acuerdo con el enunciado «enseño a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde varias perspectivas», definen su enseñanza como «una transmisión de contenidos mediante clases magistrales».

3. Aplicación de la prueba piloto:

El cuestionario piloto se ha aplicado a una muestra seleccionada de 38 profesores universitarios o *jueces prácticos* (candidatos a responder el cuestionario), de distinta edad, titulación, universidad, experiencia docente y categoría profesional; profesores con un perfil claramente transmisor, con un perfil mediador del aprendizaje o con perfiles más participativos y menos definidos, también profesores con distinto nivel de formación pedagógica, con o sin cargos de gestión, etc. es decir en diferentes momentos de su carrera profesional. La respuesta de los profesores al cuestionario nos aporta la información necesaria para delimitar en qué medida un profesor tiene una orientación pedagógica correspondiente a uno de los estadios del modelo teórico o si, contrariamente, su orientación pedagógica es una combinación de diversos estilos.

4. Análisis y establecimiento de la fiabilidad

El coeficiente de consistencia interna se ha calculado con la prueba *Reliability* de SPSS. El método que se ha utilizado para averiguar la estabilidad de los resultados del instrumento es el modelo de intercorrelación de elementos o de consistencia interna Alpha de Cronback. Este modelo es uno de los más utilizados por los investigadores y mide la consistencia interna de todos los ítems, globalmente e individualmente; es decir, el grado en que el ítem en particular mide la misma variable que todos los ítems de la prueba. También podemos obtener información sobre la mediana y varianza del estadio si el ítem se elimina, la correlación del ítem con el total del estadio y el coeficiente Alpha del estadio, habiendo eliminado el ítem.

El coeficiente Alpha que se obtiene varía de 0,00 (ausencia de fiabilidad) a 1,00 (fiabilidad perfecta) y, orientativamente se estima que el coeficiente obtenido no debería ser inferior a 0,80 para que el instrumento pueda considerarse fiable (Cea, 1998).

Para realizar el análisis de fiabilidad se han recodificado algunos ítems de la escala inicial que iban en dirección contraria al resto de ítems (ítem 2, 36, 63, 72, 81, 108, 113, 121, 122, 128, 129, 133 i 138).

De esta manera, el Alpha global obtenido después de la aplicación del *Reliability* han sido $\alpha=0,8943$. De acuerdo con lo comentado previamente, este resultado nos indica que existe un nivel de correlación alto y que la consistencia interna del cuestionario piloto es elevada.

5. Reajuste de la prueba inicial y nueva aplicación

A partir de las respuestas y análisis del pretest, con la finalidad de elaborar el cuestionario definitivo, se han seleccionado los siguientes ítems: 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 y 135. Otros se han modificado ligeramente: 16, 17, 23, 32, 41, 43, 50, 59, 71, 77, 83, 86, 94, 100, 106, 110 y 118. Finalmente, algunos que aparecían por encima de Alpha han decidido mantenerse por su relevancia para este estudio.

El cuestionario definitivo consta de 60 ítems y tres preguntas abiertas y mantiene una estructura interna con las dimensiones y categorías siguientes.

- i. Variables de tipo personal sobre el docente: características personales y preocupaciones docentes.
- ii. Variables de tipo profesional sobre la docencia: contenido, dinámica de la docencia (planificación, repertorio de estrategias y recursos, evaluación), concepciones de docencia (concepciones de la enseñanza y concepciones del aprendizaje), discurso docente.
- iii. Variables de tipo relacional: relaciones con estudiantes y relaciones con los compañeros.

6. Revisión de la validez y fiabilidad

El cuestionario se ha sometido a la valoración de expertos para verificar su validez de contenido. Según Tejada (1997), ésta se refiere al contenido de las cuestiones o ítems de un instrumento de medición y la representatividad adecuada del conjunto de ítems a medir. En este sentido, el sistema de jueces es el más habitual.

La validez del contenido resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir. Los expertos son personas capacitadas para analizar la validez del instrumento que evidenciarán y determinarán la univocidad en la comprensión de los ítems del instrumento.

El cuestionario ha sido sometido al criterio de doce jueces: seis jueces teóricos y seis jueces prácticos. Se consideran jueces teóricos, profesionales expertos en la temática que se plantea en el cuestionario y conocedores de técnicas de evaluación. Los jueces esco-

gidos son profesores universitarios expertos en didáctica y organización educativa, con años de experiencia en docencia y formación del profesorado. Los jueces prácticos son candidatos a responder el cuestionario. Para este estudio, se han escogido seis profesores universitarios de diferentes áreas de conocimiento y universidades catalanas.

A los jueces se les pedía que valoraran la univocidad, la pertenencia y el grado de importancia de cada declaración:

- se entiende por univocidad que el redactado de la frase tenga una única interpretación y significado,
- se entiende por pertenencia que la declaración guarde relación con el tema de estudio, y
- el grado de importancia es la relevancia de la idea presentada en el ítem.

Respecto los criterios univocidad y pertenencia, los jueces contestan cada ítem con un «si» cuando se entiende la formulación y el significado del ítem, y con un «no» o en blanco cuando no se entiende. La valoración en importancia que cada juez hace de cada pregunta va del 1 al 5 considerando el 1 «nada importante» y el 5 «realmente importante». Se aceptan todos los ítems que tienen una aceptación de 2/3 de los jueces y se tienen en consideración las recomendaciones de comprensión y relevancia de contenido.

Para determinar la fiabilidad del segundo cuestionario se ha realizado la misma prueba que para el pretest. Después de la aplicación del *Reliability*, los resultados obtenidos han sido de un Alpha global de $\alpha=0,8287$, indicando que existe también un nivel de correlación alto, por lo que hemos de entenderlo como suficientemente fiable, lo cual es garantía de estabilidad en los resultados obtenidos en los 60 ítems del Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario.

Respecto a la relación entre el coeficiente Alpha del estadio en suprimir el ítem podemos concluir que, en general, la aportación de cada ítem ha resultado ser muy homogénea en todos los casos, es decir que todos los ítems que integran el estadio contribuyen homogéneamente al Alpha global ($\alpha=0,8287$), oscilando entre un $\alpha=0,8213$ en el ítem 48 y un $\alpha=0,8319$ en el ítem 27 (anexo 1).

En relación con las correlaciones de cada uno de los ítems con el resto del estadio, aparecen tres ítems (ítem 44, 56 y 59), que han sido recodificados porque medían en sentido opuesto al resto de los ítems. Si bien este resultado ha comportado una revisión, por su contenido y relevancia de nuestro trabajo hemos considerado oportuno no eliminarlos.

a. Prueba definitiva

La prueba definitiva se aplica a una muestra amplia y en contextos diversos para ofrecer información significativa de la validez y utilidad del instrumento.

La muestra de nuestro estudio está formada por profesores de dos universidades catalanas, la UAB y la UPC, que representan a profesores universitarios de diferentes edades, años de experiencia docente en la universidad, género, categoría profesional, titulación académica, área de conocimiento y formación pedagógica, por lo tanto, con una orientación pedagógica que podría ser diferente según las características de la carrera docente de cada cual.

Puesto que resultaría muy costoso en cuanto a recursos realizar el estudio de campo con el total de la población universitaria, sólo trabajamos con un subconjunto que sea representativo. Para garantizar que ésta sea una muestra que reúna las mismas condiciones que el total de la población es necesario seleccionar sistemáticamente los diferentes departamentos de acuerdo con un criterio específico previamente establecido y en condiciones controladas.

En nuestro estudio, el sistema de muestreo es probabilístico (proceso de selección de una muestra donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de salir escogidos) y estratificado en el caso de la UAB. Se ha realizado dividiendo la población entre las cuatro áreas científicas (estratos) con qué la UAB clasifica los departamentos y extrayendo una muestra constante de departamentos (3 departamentos) de cada estrato. La muestra total es de 12 departamentos en la UAB.

La UPC no mantiene ningún tipo de división por áreas científicas sino que todos los departamentos ofrecen estudios de tipo técnico. En este caso, el muestreo que se ha utilizado es el aleatorio simple (garantiza la misma probabilidad de ser escogido a cada departamento de la universidad y la independencia de selección de cualquier otro). En la UPC se han seleccionado 12 departamentos al azar. En conjunto, representan un total de 24 departamentos de dos universidades catalanas (Tabla 1).

TABLA 1
MUESTRA DE DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS DE LA UAB Y UPC

Universitat Autònoma de Barcelona		N. profesores	Universitat Politècnica de Catalunya	N. profesores
Ciencias Experimentales y Tecnologías:	Ingeniería Química	49	Física e Ingeniería Nuclear	100
	Matemáticas	98	Ingeniería Electrónica	137
	Química	108	Matemática Aplicada IV	60
Ciencias de la Salud:	Ciencias Morfológicas	42	Ingeniería Telemática	45
	Farmacología y Terapéutica	56	Ingeniería Hidráulica, Marítima i Ambiental	30
	Psicología de la Salud y Psicología Social	57	Ingeniería de Sistemas, Automática e Informática Industrial	46
Ciencias Sociales:	Economía de l'Empresa	146	Organización de Empresas	106
	Pedagogía Aplicada	49	Óptica y Optometría	53
	Periodismo y Ciencias de la Comunicación	74	Construcciones Arquitectónicas II	37
Ciencias Humanas:	Filología Catalana	77	Matemática Aplicada II	61
	Historia Moderna y Contemporánea	48	Ciencia e Ingeniería Náuticas	27
	Traducción e Interpretación	87	Resistencia de Materiales y Estructuras en Ingeniería	49

b. Instrumento definitivo de medida.

A partir de las pruebas estadísticas que se detallan a continuación y del procedimiento de depuración de ítems a partir de los resultados y comentarios de los 253 profesores que han formado parte de la investigación (66,4% de la UAB y 33,6% de la UPC), se decide reducir el cuestionario a 36 ítems. Una prueba de 60 ítems con cinco alternativas conlleva costes de tiempo en su aplicación. Éstos, unidos a los costes motivacionales causados por la exhaustividad del contenido, implicaron una nueva revisión y la obtención de una versión más breve que evita los ítems específicos de ciertos roles y mantiene la utilidad diagnóstica, así como la fiabilidad y validez.

El instrumento definitivo se centra finalmente en dos enfoques u orientaciones docentes: uno centrado en el profesor y su enseñanza y otro centrado en el aprendizaje de sus estudiantes y tres dimensiones: a) el profesor (características y preocupaciones del profesor), b) la docencia (dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes y estilo docente) y c) la relación con los estudiantes, en una asignatura o contexto concreto. El instrumento definitivo de medida se encuentra en el anexo 2.

EL PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

La explotación estadística de los datos del Cuestionario de Orientación Docente del Profesor se ha realizado con el paquete de programas informáticos SPSS. Una vez creada la matriz de datos que incluye las variables del cuestionario y las etiquetas, se introducen los datos de los cuestionarios y finalmente se revisan los errores (registros con valores repetidos, ilógicos, etc.). A partir de aquí, se identifican y concretan las pruebas estadísticas que permitirán lograr los objetivos de la investigación. La combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa nos ha permitido realizar los análisis siguientes:

- el análisis de frecuencias para examinar las variables descriptivas del cuestionario,
- el análisis estadístico inferencial: comparación de medias y análisis de varianza (ANOVA), para determinar si se observan diferencias en las respuestas a los ítems del cuestionario y a las dimensiones en función de las variables de estudio,
- la correlación de Pearson para comprobar si hay relación entre las variables, su intensidad y el tipo de relación (positiva o negativa).

Además se han utilizado técnicas de reducción de la información mediante:

- análisis factoriales, para identificar un conjunto de factores que explican las relaciones existentes entre las variables que conforman los ítems del cuestionario,
- análisis de conglomerados, o clusters (K-MEDIAS de SPSS) para identificar grupos de profesores de características parecidas en función de las puntuaciones obtenidas en las tres orientaciones docentes o estadios del cuestionario.

CATEGORIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

Las preguntas abiertas ofrecen profundidad, detalle y significado a un nivel muy personal de la experiencia. A diferencia de las medidas cuantitativas que son abreviadas y fáciles de analizar estadísticamente, las respuestas cualitativas son largas, muy detalladas y variables a escala de contexto, y su análisis es difícil porque las respuestas no son ni sistemáticas ni estándares. Pese a esto, las preguntas abiertas nos permiten entender el mundo tal y como lo ven los encuestados.

La tarea del investigador en este punto es ofrecer un marco de referencia en el cual todas las respuestas de los encuestados aparezcan representadas, siendo cada una de estas categorías mutuamente excluyentes. Concretamente, el análisis del contenido es el proceso de identificar, codificar y categorizar las respuestas. Patton (1990) dice sobre esto: «el análisis de los datos cualitativos es un proceso creativo y un proceso que demanda disciplina intelectual, rigor analítico y mucho trabajo duro» (p. 381).

Nosotros hemos seguido un análisis de tipo inductivo: significa que las categorías de análisis provienen de los datos; emergen de las respuestas en lugar de ser impuestas a priori. El investigador tendrá que buscar las categorías que más adecuadamente organicen y representen estos datos. Así, el proceso seguido consta de las siguientes etapas:

1. Lectura de las respuestas de todas las preguntas abiertas, cuestionario por cuestionario. Paralelamente, se toman notas para organizar los datos en categorías.
2. Hecha la primera revisión de los cuestionarios, se intenta desarrollar un sistema de categorías que aglutinen todas las posibles respuestas de cada pregunta. Se aconseja que no salgan demasiadas categorías a no ser indispensable.
3. Segunda revisión de todos los cuestionarios, pregunta por pregunta, para comprobar como se están encasillando las respuestas en la clasificación hecha. Paralelamente se van apuntando aquellas categorías nuevas que no quedan representadas.
4. Revisados todos los cuestionarios, se repasa el sistema de categorías para cada pregunta y se hace un nuevo intento de síntesis.
5. Finalmente, se hace una tercera vuelta para ir anotando en el margen del cuestionario, para cada pregunta, el número que le corresponde. Esta numeración corresponderá al número de variable asignada a la matriz de datos del programa informático.

Por ejemplo, el ítem 61 hace referencia a unas preguntas sobre las **concepciones docentes: «entiendo que enseñar en la universidad significa...»**

Las diferentes categorías identificadas en el estudio se han clasificado teniendo en cuenta los esquemas de Scardamalia y Bereiter (en Pérez y Gómez, 1999), Ramsden (1993) y Prosser y Trigwell (1999):

Una categoría concibe la *«enseñanza como transmisión cultural»*: En ésta se agrupan aquellas respuestas que definen la enseñanza como la transmisión de un cuerpo de conocimiento disciplinario y hacen referencia a la transmisión o comunicación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se expresan cómo:

- la transmisión de información o de conceptos de un programa,
- la transmisión del conocimiento del profesor,
- la transmisión de una manera de hacer o de ser,
- la ayuda a los estudiantes a adquirir los conceptos del programa,
- la ayuda a los estudiantes a adquirir los conocimientos del profesor.

Algunos ejemplos de esta categoría son:

«transmitir al alumnado el contenido de la materia, filtrado por mis conocimientos, mis reflexiones y la búsqueda sobre el tema, en el marco de una estructura.» (cuestionario 97)

«transmitir una serie de conocimientos teóricos y prácticos útiles para los futuros profesionales.» (q.148)

«el contenido del curso y su plena asunción por parte del alumnado.» (q.156)

ALGUNAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Al hacer investigación educativa nos encontramos con limitaciones y obstáculos, algunos difíciles de salvar. Latorre, Del Rincón y Arnal (1997) y Planchard (en Tejada, 1997) coinciden en considerar cuatro tipos de limitaciones: de orden ambiental (características de los sujetos, condiciones del ambiente), de orden técnico (instrumentos de recogida de información), de orden moral (consecuencias derivadas de la investigación sobre los mismos seres humanos) y de orden metafísico o derivadas del objeto (significaciones, creencias, intenciones de las personas).

El presente estudio intenta recoger de manera global todos aquellos factores que tienen influencia en el desarrollo profesional del profesor universitario como docente. La complejidad del fenómeno ha conllevado la simplificación del mismo para poder realizar una aproximación más exhaustiva al tema. Esta es, sin duda, la primera limitación del estudio y nos lleva a pensar que en algunos casos hay cuestiones que se deberían estudiar individualmente.

Destacamos otras limitaciones de orden conceptual y técnico que tienen relación con la existencia de fenómenos internos, propios del ser humano, no observables y difícilmente cuantificables o evaluables. Los sentimientos, las intenciones, los significados y las creencias tienen una difícil interpretación y análisis porque no siempre se hacen explícitos. Se procura que los instrumentos midan de forma precisa, pero existen procesos internos innatos en las personas que no se pueden medir. De hecho, hay aspectos de la docencia que cuestan más de captar que otros, bien porque son menos evidentes o bien porque con los instrumentos utilizados no hemos podido y/o sabido observar la dimensión de su alcance. Nos referimos sobre todo a la dificultad general de comprobar si los profesores actúan según sus concepciones. En algunos casos hemos visto cómo definen enseñar y aprender de una manera y, en cambio, orientan su docencia de otra. El que la gente dice es uno de las principales focos de estudio de la investigación cualitativa, independientemente de si el que dicen se obtiene verbalmente a través de una entrevista o de forma escrita a través de las respuestas a un cuestionario. Aun así hay limitaciones sobre cuánto puede ser aprendido

de lo que dice la gente. Se apunta como idea profundizar más en las teorías implícitas de los profesores.

Identificar y categorizar perfiles docentes o, en concreto, las orientaciones docentes de los profesores (preocupaciones, concepciones, dinámicas...), mediante un cuestionario es una tarea difícil y arriesgada. Muchos estudios sobre el desarrollo del profesor han utilizado una metodología de tipo cualitativo a través de entrevistas, observaciones, análisis de biografías o historias de vida, entre otros instrumentos. Para entender plenamente las complejidades de las situaciones, la participación directa y la observación del fenómeno de interés (por ejemplo la observación de la actuación de profesores en diferentes momentos de la carrera docente) puede facilitar información adicional, pero se hubiesen alejarse del objetivo principal. Hemos optado por una metodología cuantitativa y cualitativa, y combinando los ítems teóricos con los ítems de las preguntas abiertas y contrastándolo con los resultados de las entrevistas, se ha conseguido incorporar los matices necesarios para obtener los resultados esperados.

En concreto, las dificultades principales del diseño y desarrollo del estudio de campo han sido:

- Con respecto a la confección del cuestionario: procurar que los ítems fueran excluyentes entre ellos en relación con los estadios, pertinentes, unívocos e importantes.
- Con respecto a la categorización de las respuestas cualitativas: interpretar y categorizar este tipo de cuestiones siempre es difícil por la diversidad y riqueza de las aportaciones de los profesores, y especialmente en una nueva área de investigación.
- Con respecto a la obtención de los datos: el uso de un cuestionario requiere altas dosis de perseverancia, constancia y tenacidad. No todas las personas tienen las mismas motivaciones o disponen del tiempo suficiente para colaborar en estudios de este tipo, condicionando los resultados finales.

CONCLUSIONES

El Cuestionario para el análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) identifica dos grandes enfoques docentes del profesor: centrado en la materia y centrado en el estudiante. Ha sido desarrollado considerando la investigación internacional de la última década en el ámbito de la docencia universitaria y después de una cuidadosa revisión de los instrumentos más utilizados. A la vez, intenta acumular evidencia empírica que avale sus cualidades métricas, por esta razón ya se ha aplicado en algunos contextos iberoamericanos (Lucero, 2005 en Argentina) y se está estudiando en otros (Soto en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Bañales en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ambas en Méjico, o González en la Universidad de Las Villas, Cuba).

Se ha presentado la versión definitiva que está compuesta por 36 ítems. Versiones anteriores han mantenido una consistencia interna apreciable, presentan unos niveles de validez de contenido bien fundamentada y se están estudiando los niveles de validez con criterios externos. Esta reducción de los ítems es la principal innovación del cues-

cionario, con la consiguiente economía de tiempo, cuestión siempre de interés práctico en los contextos organizacionales, salvaguardando la calidad de la medición.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Guía para indagar en el campo. FORCE. Granada.
- Cabrera, F. A. y Espín, J.V. (1986): **Medición y evaluación educativa**. PPU. Barcelona.
- Cea, M. A. (1998): **Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social**. Síntesis. Madrid.
- Christensen, J. et al. (1983): Stages of teachers' careers: implications for **professional development**. Eric Clearinghouse on Teacher Education. ED 227 054.
- Feixas, M. (2002a): **El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona**. En Boletín de la RED-U. Vol.2 N.1. pp.33-44.
- Feixas, M. (2002): **El desarrollo profesional del profesor universitario como docente**. Tesis doctoral. www.tdcat.cesca.net.
- Gilbert, A. & Gibbs, G.P. (1998): **A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching**. Centre for Higher Education Practice. Open University. Milton Keynes. (Policopiat).
- Huberman, M. (1998): **Trabajando con narrativas biográficas**. En McEwan, H. & Egan, K. (Comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Huberman, M., Thompson, C.L. & Weiland, S. (2000): **Perspectivas de la carrera del profesor**. En Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós. Barcelona.
- Jiménez Llanos, A.B. & Correa, A.D. (2002): **El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza**. Revista de Investigación Educativa. Vol. 20. N. 2.
- Kalivoda, P. et al. (1994): **Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs**. Innovative Higher Education. Vol. 18. N.4.
- Kugel, P. (1993): **How professors develop as teachers**. Studies in Higher Education. Volume 18, N. 3.315-328.
- Lucero, M.V. (mayo 2005): **La práctica docente a nivel superior: el caso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)**. Tesis de licenciatura. Inédito.
- Marcelo, C. (1993): **El perfil del profesor universitario y su formación inicial**. A *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de Las Palmas.
- Marcelo, C.; Mignorance, P. & Mayor, C. (1991): **Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla**. Kronos. Sevilla.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997): *Approaches to learning*. A Marton, F.; Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (Eds.): **The experience of learning**. pp. 36-55. Edinburgh Scottish Academic Press. 2nd Edition.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997): **The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice**. Higher Education, 33, 331-349.

- Nyquist, J.D. & Sprague, J. (1998): **Thinking developmentally about Tas**. A Marinovich, M.; Prostko, J. & Stout, F. (Ed.): *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Anker Publishing Company. London.
- Oja, S.N. & Pine, G.J. (1983): **A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools**. National Institute of Education. Washington D.C. SP025 159.
- Pérez Gómez, A.I. (1999): **Enseñanza para la comprensión**. A Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. 8ª Edición.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999): **Understanding Learning and Teaching**. Society for Research into Higher Education and Open University Press. Buckingham.
- Ramsden, P. (1993): **Learning to teach in higher education**. Routledge. London.
- Robertson, D.L. (1999): **Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model**. *Innovative Higher Education*. Vol. 23, No.4. 271-294.
- Tejada, J. (1997): **El proceso de investigación científica**. Fundació «La Caixa». Barcelona.
- Tovías, S. (2002): **Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña**. Tesis Doctoral. TDX-0125103-103005.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996a): **Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching**. *Higher Education*, 32. pp. 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996b): **Changing approaches to teaching: a relational perspective**. *Studies in Higher Education*, 21. pp. 275-284.
- Trigwell, K.; Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999): **Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning**. *Higher Education*, 37. pp. 57-70.

Anexo 1. Resultados del análisis de fiabilidad (cuestionario de 60 ítems)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases	
1.	ITE0001	4,4308	,6363	253,0
2.	ITE0002	2,9600	1,0382	253,0
3.	ITE0003	3,0637	1,1632	253,0
4.	ITE0004	4,3680	,7770	253,0
5.	ITE0005	3,7720	,9960	253,0
6.	ITE0006	2,0840	1,1255	253,0
7.	ITE0007	4,4980	,7106	253,0
8.	ITE0008	3,4167	1,1772	253,0
9.	ITE0009	3,9881	,8705	253,0
10.	ITE0010	4,0635	,8751	253,0
11.	ITE0011	4,7251	,5196	253,0
12.	ITE0012	2,6720	1,3379	253,0
13.	ITE0013	4,0000	1,0503	253,0
14.	ITE0014	4,0435	1,0207	253,0
15.	ITE0015	2,0482	,9989	253,0
16.	ITE0016	3,7131	1,1604	253,0
17.	ITE0017	3,3775	1,0993	253,0
18.	ITE0018	3,6653	,9797	253,0
19.	ITE0019	2,8790	1,2946	253,0
20.	ITE0020	3,6437	1,0478	253,0
21.	ITE0021	2,3143	1,2293	253,0
22.	ITE0022	1,9325	1,0725	253,0
23.	ITE0023	2,4422	1,3272	253,0
24.	ITE0024	2,1753	1,1552	253,0
25.	ITE0025	3,7390	1,0080	253,0
26.	ITE0026	4,0635	1,0484	253,0
27.	ITE0027	2,6349	1,3310	253,0
28.	ITE0028	3,9482	,9179	253,0
29.	ITE0029	2,5382	1,0651	253,0
30.	ITE0030	3,9286	1,1594	253,0
31.	ITE0031	3,5020	1,0536	253,0
32.	ITE0032	1,9760	,9877	253,0
33.	ITE0033	3,0160	1,1951	253,0
34.	ITE0034	3,2329	1,1207	253,0
35.	ITE0035	3,9840	,9919	253,0
36.	ITE0036	3,3439	1,0295	253,0
37.	ITE0037	3,1606	1,1540	253,0
38.	ITE0038	3,6341	1,0100	253,0
39.	ITE0039	2,8664	1,3011	253,0
40.	ITE0040	3,3333	1,2755	253,0
41.	ITE0041	3,7108	,9984	253,0
42.	ITE0042	3,2360	1,0486	253,0
43.	ITE0043	2,8805	1,0586	253,0
44.	ITE0044	3,1085	1,2942	253,0
45.	ITE0045	1,9800	1,0891	253,0
46.	ITE0046	3,0717	1,1831	253,0
47.	ITE0047	4,2490	,8667	253,0
48.	ITE0048	3,6016	,8957	253,0
49.	ITE0049	3,9355	1,0059	253,0
50.	ITE0050	4,2897	,7965	253,0
51.	ITE0051	2,6653	1,1395	253,0
52.	ITE0052	3,7968	1,0477	253,0
53.	ITE0053	2,9636	1,2546	253,0
54.	ITE0054	2,0361	,9813	253,0
55.	ITE0055	3,2834	1,0986	253,0
56.	ITE0056	4,2024	,9517	253,0
57.	ITE0057	2,4895	1,1881	253,0
58.	ITE0058	3,6375	1,0653	253,0
59.	ITE0059	2,9647	1,1864	253,0
60.	ITE0060	2,3920	1,0071	253,0
Statistics for	Mean	N of	Std Dev	Variables
SCALE	197,6729	Variance 371,3015	19,2692	60

Anexo 2. Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)

INSTRUCCIONES GENERALES

El Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) pretende conocer la orientación o el enfoque docente del profesor universitario en los diferentes momentos del desarrollo de su carrera docente. En concreto se centra en tres dimensiones: a) el profesor (características y preocupaciones del profesor), b) la docencia (dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes y estilo docente) y c) la relación con los estudiantes, 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 su cuestionario (Approaches to Teaching Inventory), 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. Los 18 ítems impares son parte de una subcategoría que describe un enfoque docente centrado en el profesor; los 18 ítems pares representan un enfoque docente centrado en el estudiante.

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

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)GÉNERO: ☐ Masculino ☐ Femenino

EDAD _____

TITULACIÓN ☐ Licenciado ☐ Doctor

CATEGORÍA 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		Totamente de acuerdo				Totamente en desacuerdo
		5	4	3	2	1
1	Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
2	Procuro que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes	☐	☐	☐	☐	☐
3	Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
4	Me gusta ser el protagonista de la clase	☐	☐	☐	☐	☐
5	Me preocupa como puedo ayudar a aprender a los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
6	Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
7	Me preocupa como cubrir las necesidades educativas de cada estudiante	☐	☐	☐	☐	☐
8	Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
9	Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes	☐	☐	☐	☐	☐
10	Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa	☐	☐	☐	☐	☐
11	Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
12	Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
13	Tutorizo muchos trabajos fuera de clase	☐	☐	☐	☐	☐
14	Las preguntas de los estudiantes me permiten probar que conozco el material con profundidad	☐	☐	☐	☐	☐
15	Analizo el punto de partida de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
16	Debo estar preparado para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
17	Enseño a los estudiantes reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas	☐	☐	☐	☐	☐
18	Tengo unos buenos libros de texto con los que basar el contenido de la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
19	Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía	☐	☐	☐	☐	☐
20	Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
21	Mi planificación es flexible, la adapto a las características e intereses particulares de la mayoría de estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
22	Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento, intereses y suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
23	Utilizo una metodología que me da información acerca de como aprenden los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
24	Preparo las clases priorizando los conocimientos que domino	☐	☐	☐	☐	☐
25	Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura	☐	☐	☐	☐	☐
26	Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional	☐	☐	☐	☐	☐
27	Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia	☐	☐	☐	☐	☐
28	Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar el temario	☐	☐	☐	☐	☐
29	Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos específicos a lograr los estudiantes de cara a la evaluación	☐	☐	☐	☐	☐
30	Cedo parte del tiempo de clase para discutir los cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas	☐	☐	☐	☐	☐
31	La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados	☐	☐	☐	☐	☐
32	Compruebo lo que van aprendiendo durante el semestre	☐	☐	☐	☐	☐
33	Mi relación con los estudiantes es distante	☐	☐	☐	☐	☐
34	Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comporta	☐	☐	☐	☐	☐
35	Los estudiantes se muestran pasivos en clase, sólo se dedican a tomar nota de lo que explico	☐	☐	☐	☐	☐
36	Procuro que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos	☐	☐	☐	☐	☐