

COMPILADORES JOSÉ-MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ MIGUEL-ÁNGEL CARBONERO MARTÍN JUAN-DONOSO VALDIVIESO PASTOR

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación

Diseño de cubierta: Sonia Aparicio Alonso.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en tdoo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© Asociación de Psicología y Educación. Calle Toledo, 140. 28005 Madrid.

Teléfono: 91.474.99.31

http://www.revistadepsicologiayeducacion.es

© José-María Román Sánchez, Miguel-Angel Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (comp.)

ISBN: 978-84-614-8296-2

Printed in Spain.

Maquetación: Carlos de Frutos Diéguez, Lorena Valdivieso León y

Marta Soledad García Rodríguez.

La Asociación de Psicología y Educación y los compiladores, no se identifican -necesariamente- con el punto de vista expresado por los autores de los capítulos publicados en este libro electrónico. Los responsables de su contenido son -exclusivamente- los propios autores y/o autoras.

Asimismo es responsabilidad exclusiva de los autores y autoras tener autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tabla o figura tomados de otros autores y/o fuentes.

Los derechos sobre el capítulo publicado se ceden a la Asociación de Psicología y Educación.

EL PROFESOR UNIVERSITARIO: IDENTIDAD PROFESIONAL, CONCEPCIONES Y SENTIMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA

UNIVERSITY TEACHER: PROFESSIONAL IDENTITY, CONCEPTIONS AND FEELINGS ABOUT TEACHING

Antoni Badia¹, Carles Monereo², Julio Meneses¹

¹Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya Rambla de Poblenou, 156. 08018 Barcelona (SPAIN) ²Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193-Bellaterra (SPAIN) tbadia@uoc.edu, carles.monereo@uab.es, jmeneses@uoc.edu

Resumen

La perspectiva dialógica de la identidad profesional del profesor (Akkerman y Meijer, 2010) define este constructo teórico integrando, por un lado, una concepción de la identidad unitaria, continua e individual (identidad narrada) y, por otro lado, una concepción de la identidad múltiple, discontinua y social (identidad-en-acción). En este trabajo nos centramos en analizar la primera, y nos proponemos identificar y caracterizar las concepciones y los sentimientos sobre la enseñanza de una muestra de profesores universitarios. Hasta el día de hoy, son escasos los trabajos que se han centrado en investigar las concepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza, y aún son más escasos los trabajos de investigación sobre los sentimientos de los profesores universitarios en relación a su docencia. Hemos recogido los datos en una muestra de 198 profesores universitarios mediante dos tipos de cuestionarios. Los datos sobre las concepciones de los profesores universitarios sobre su docencia se han obtenido mediante el Inventario de Enfoques de Enseñanza (Trigwell y Prosser, 2004), y los referidos a los sentimientos sobre la docencia, mediante un diferencial semántico.

Ambos tipos de datos se han analizado a través de un análisis factorial. En los resultados obtenidos aparecen dos factores en relación a las concepciones de los profesores sobre la enseñanza: centrado en el profesor y en la transmisión de contenidos, o centrado en el estudiante y en el cambio conceptual. También aparecen tres factores relativos a los sentimientos de los profesores sobre su docencia: motivación por la docencia, relaciones sociales e implementación de la enseñanza.

Palabras clave: Identidad del profesor, desarrollo profesional del profesor, concepciones del profesor sobre la enseñanza, sentimientos del profesor sobre la enseñanza, educación superior.

Abstract

The dialogical perspective of teacher professional identity (Akkerman and Meijer, 2010) defines this theoretical construct incorporating two dimensions: a unitary, continuous an individual conception of identity (narrated-identity), and a multiple, discontinuous and social identity (identity-in-action). In this paper we analyze the narrated-identity, and we aim to identify and characterize the conceptions and feelings about the teaching of a sample of university teachers. Until today, the works have focused on investigating the university teachers' conceptions of teaching are very scarce, and are even more scarce research works focused on the feelings of teachers about their teaching. We collected the data on a sample of 198 university teachers through two types of questionnaires.

Data on university teachers' conceptions of their teaching have been collected using the Approaches to Teaching Inventory (Trigwell and Prosser, 2004), and data from the feelings about the teaching profession through a semantic differential. Both types of data were analyzed using factor analysis. The results are two factors about teachers' conceptions about teaching: teacher-centered and the transmission of content, and student-centered and conceptual change, and three factors about the feelings of teacher's teaching: motivation for teaching, social relationship, and teaching implementation.

Keywords: Teacher identity, teacher professional development, teacher's conceptions about teaching, teacher's feelings about teaching, higher education.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Según la perspectiva dialógica de la identidad del profesor (Akkerman y Meijer, 2010), se pueden identificar tres dimensiones que contribuyen a caracterizar la identidad del profesor. La dimensión unidad-multiplicidad contribuye a explicar porqué el profesor puede mantener diversas posiciones o desplegar diversas identidades y, a la vez, mantener la unidad identitaria mediante el auto-diálogo mental.

La dimensión continuidad-discontinuidad ayuda a explicar porqué, en paralelo, el profesor puede mostrar diversas caras de su identidad en diversos momentos temporales y, a la vez, puede mantener su continuidad como individuo por medio de su identidad narrada. Por último, la dimensión individual-social explica cómo la identidad del profesor a la vez hace referencia a un único agente individual que actúa por medio del despliegue de identidades diferentes en espacios sociales diversos.

Estas tres dimensiones son muy útiles para fundamentan la distinción conceptual que se puede realizar entre la *identidad* y el *self* del profesor universitario (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009; Kreber, 2010). (Ver Fig. 1).

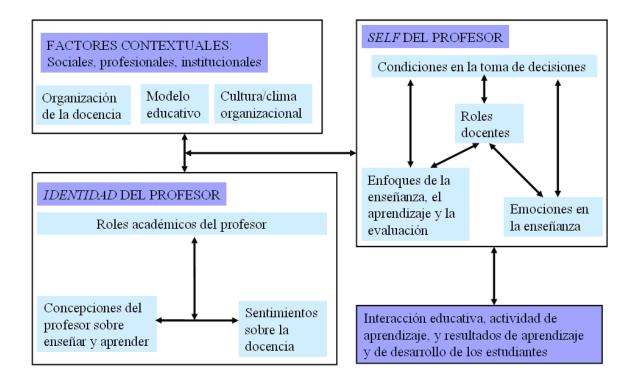


Fig. 1. La identidad profesional del profesor universitario

Por un lado, definimos la *identidad* del profesor como una representación auto-referencial formada por atributos cognitivos y emocionales que percibimos como propios y que son relativamente permanentes y estables en el tiempo, y que dan continuidad a la existencia del profesor. Tal como lo definimos, la identidad debe ser considerada unitaria, continua e individual. Por otro lado, concebimos el *self* del profesor como una acción integral, cognitiva y emocional, en la que se articulan concepciones, sentimientos y estrategias (y procedimientos) con la cual el profesor responde a un contexto demandante. En pocas palabras, el self es una posible versión de la identidad, que debería considerarse múltiple, discontinuo y social.

La identidad profesional del profesor (identidad narrada) que hemos considerado unitaria, continua (estable) e individual está formada por tres tipos de representaciones, cuyo contenido son los roles académicos del profesor, las concepciones, estrategias y procedimientos del profesor sobre su docencia, y los sentimientos sobre su docencia. Los roles académicos hacen referencia a la percepción que el profesor posee sobre el conjunto de tipos de tareas a las que puede estar sujeto un profesor universitario. Habitualmente se considera que las más significativas son cuatro roles profesionales: docente especialista en su temática, investigador de su campo de estudio, profesional de su campo de competencia, y gestor universitario. Las concepciones, estrategias y procedimientos del profesor sobre su docencia están constituidas por el conjunto de conocimientos explícitos o implícitos que forman parte de las creencias del profesor sobre conceptos y principios educativos, procedimientos y estrategias de enseñanza, y conocimiento condicional o estratégico sobre cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios, procedimientos y estrategias docentes. Por último, los sentimientos del profesor sobre su docencia están formados por los conocimientos que posee sobre los afectos y aversiones que siente sobre la propia actividad de enseñar.

En esta contribución vamos a centrarnos en abordar el estudio de dos de estos tres componentes: las concepciones de los profesores universitarios sobre las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, y los sentimientos de los profesores sobre su docencia. En concreto, nos proponemos identificar los diferentes tipos de representaciones que una muestra amplia de profesores universitarios poseen sobre dos aspectos de su identidad: los procedimientos y estrategias que usan en su docencia, y los sentimientos que asocian al acto de enseñar.

Las concepciones de los profesores universitarios sobre enseñar y aprender

En las dos últimas décadas ha habido un conjunto significativo de aportaciones sobre distintos tipos de clasificaciones de las concepciones de los profesores sobre enseñar. Seguidamente resumimos las más relevantes y a continuación realizaremos una reflexión crítica del conjunto de esas aportaciones.

Samuelowicz y Bain (1992) identifican, mediante metodologías fenomenográficas basadas en recoger información a través de entrevistas y analizar su contenido, cinco concepciones de la enseñanza con características cualitativas diferentes, y que denominan:

- Nivel 1: Enseñar como ayudar al aprendizaje de los estudiantes (actividad centrada en el estudiante).
- Nivel 2: Enseñar como una actividad con el objetivo de cambiar las concepciones o comprensión del mundo por parte del estudiante.
- Nivel 3: Enseñar como facilitar la comprensión del contenido al estudiante.
- Nivel 4: Enseñar como la transmisión de conocimiento y actitudes hacia el conocimiento, dentro del marco de una disciplina académica.
- Nivel 5: Enseñar como difundir información (Enseñanza centrada en el profesor).

Cinco años más tarde, Kember (1997) pone de relieve la posibilidad de que estas categorías puedan estar interrelacionadas, tanto entre ellas como dentro de una jerarquía superior (ver tabla 1).

Tabla 1. Una categorización multinivel de las concepciones de la enseñanza (tomado de Kember, 1997).

Centrado en el profesor /				
Orientado al contenido				
Impartir	Transmitir			
información conocimiento				
estructurado				

Aprendizaje/	_
interacción	
profesor-	
estudiante	

Centrado en el estudiante /				
Orientado al aprendizaje Facilitar la Cambio				
Facilitar la	¹ Cambio			
comprensión	conceptual			
	/ Desarrollo			
	intelectual			

Posteriormente, los mismos Samuelowicz y Bain (2001) mantienen algunas categorías que ya definieron (Nivel 5: Enseñar como difundir información; Nivel 4: trasmitir conocimiento) pero modifican las tres restantes, añadiendo las siguientes concepciones: enseñar como proporcionar conocimiento y facilitar la comprensión, enseñar como ayudar a los estudiantes a desarrollar la expertitud, enseñar como prevenir la aparición de conceptos erróneos, enseñar como negociar significados, y enseñar como fomentar la creación de conocimiento.

Un año después Kane, Sandreto y Heath (2002) publican una revisión exhaustiva de éstos y otros muchos trabajos sobre la temática (también relacionados con profesorado de educación primaria y secundaria), y ponen de relieve que en el mayoría de estudios se ha investigado lo que el profesor dice que hace en su docencia, y no lo que realmente hace en sus clases, y llegan a la conclusión que en estos estudios se hacen muchas afirmaciones sin fundamento sobre la práctica docente de los profesores universitarios. Para avanzar en este campo de estudio proponen que los investigadores trabajen para la unificación terminológica y para llegar a consensos en las definiciones de las categorías, que se investigue más en la relación entre categorías, y se profundice en el conocimiento entre la relación que puede establecerse entre concepciones y práctica docente.

Tres años más tarde Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes (2005) difunden su trabajo sobre las concepciones e intenciones sobre el aprendizaje en la educación superior. Sus resultados se basan en un cuestionario que sirve para analizar los dos factores comentados: la facilitación del aprendizaje, y la transmisión de conocimiento. La distinción entre concepción e intención en la enseñanza del profesor toma en consideración, en parte, la necesidad de analizar la diferencia entre las creencias del profesor sobre la enseñanza en abstracto, y las creencias del profesor asociadas a un contexto académico real de enseñanza.

En otra línea diferente de trabajo, Carnell (2007) utiliza otros criterios diferentes a los anteriores para generar nuevos tipos de categorías de concepciones del profesor sobre la enseñanza como resultado de obtener información mediante entrevistas a profesores sobre esta temática. Como resultado del análisis de la información recogida los autores proponen dos ejes para caracterizar las concepciones de los profesores: de lo objetivo a lo subjetivo (referido a cómo considerar el conocimiento), y de lo individual a lo colectivo (referido al enfoque de enseñanza). De la intersección de los cuatro ejes aparecen 4 concepciones sobre la enseñanza, que denomina: El enfoque didáctico (objetivo e individual, con el objetivo de incrementar el aprendizaje del estudiante), el enfoque cooperativo (objetivo y colectivo, con el objetivo de trabajar en grupo para examinar el conocimiento existente), el enfoque de "empoderamiento" (subjetivo e individual, con el objetivo de desarrollar comprensiones individuales), y el enfoque comunitario (subjetivo y colectivo, con el objetivo de promover la construcción colectiva de conocimiento).

De todas las aportaciones revisadas, relativas a las concepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza, creemos que la que mejor se ajusta a nuestros propósitos fue realizada por Trigwell y Prosser (2004). En primer lugar, porqué está muy bien fundamentada teóricamente y tiene en cuenta las aportaciones de autores que ya hemos citado como Samuelowicz y Bain, y Kember. En segundo lugar, los mismos autores han desarrollado un cuestionario (denominado inventario de enfoques de enseñanza) que permite obtener datos del objeto de estudio que pretendemos estudiar. Y, por último, esta línea de trabajo ha tenido una larga trayectoria en

el estudio de trabajos empíricos basados, precisamente, en la aplicación y validación de este inventario, tal como se muestra en el trabajo citado.

Los sentimientos de los profesores universitarios sobre la docencia

Las investigaciones que se han realizado hasta el día de hoy sobre los diversos tipos de sentimientos y emociones que los profesores asocian con su docencia se han desarrollado en la educación escolar. La investigación sobre las emociones de los profesores universitarios en relación con su docencia no ha recibido atención hasta el momento por parte de los investigadores. Entre todas las investigaciones revisadas destacamos tres aportaciones que reflejan diversas formas de abordar la clasificación de la dimensión emocional de la actividad docente de los profesores.

Emociones y sentimientos

Ria, Sève, Saury, Theureau y Durand (2003) categorizan las emociones de los profesores que emergen en situaciones ordinarias de enseñanza basándose en el enfoque de la cognición situada y la propuesta de Peirce (1931-35) de tres categorías de experiencia. Las tres categorías de experiencia son: el estado afectivo en si mismo en tanto que flujo emocional continuo de la persona involucrada en la realidad (sensación difusa de bienestar, malestar, etc.), el estado afectivo en relación con el contexto en tanto que sentimientos (sentimientos situados en momentos limitados en el tiempo que pueden ser explicados y comentados), y la construcción de conocimiento sobre la experiencia-tipo del estado afectivo y su contexto (corresponden con las emociones prototípicas que pueden ser compartidas con otros).

Desde una perspectiva diferente, Teixeira y Fleury (2003) también contribuyen a profundizar en parte de esta clasificación utilizando la distinción introducida años antes por Damasio (1994) entre sentimientos y emociones, y dentro de las emociones, entre emociones primarias y emociones secundarias, y la emplean para analizar cómo estas emociones y sentimientos influyen en la dinámica de la interacción educativa entre los profesores y los estudiantes. De acuerdo con Damasio, la noción de emoción es utilizada para describir las reacciones orgánicas a estímulos exteriores provenientes del mundo, mientras que la etiqueta de sentimientos es usada para caracterizar la experiencia mental de una emoción, que deviene conocimiento construido por parte de la persona. Damasio también distingue entre emociones primarias y secundarias. Las emociones primarias son las emociones básicas y universales ya descritas anteriormente por Darwin: miedo, rabia, asco, tristeza y felicidad. Las emociones secundarias son culturales, activas sólo después de un proceso mental evaluativo y consciente de un estímulo del que la persona se ha sensibilizado a través de la experiencia. Son variaciones de las cinco emociones mencionadas. Por ejemplo, euforia y éxtasis (variaciones de felicidad), o melancolía y nostalgia (variaciones de tristeza). En la misma línea que hemos comentado anteriormente, nosotros pretendemos estudiar la dimensión afectiva a nivel de "tipos de sentimientos de los profesores", y no la diversidad de emociones que puede sentir un profesor durante el desarrollo de su docencia.

Emociones positivas y negativas

Kemper (1978, en Winograd, 2003) define la emoción como una respuesta evaluativa a corto plazo esencialmente positiva o negativa, que involucra componentes somáticos y cognitivos. Varios autores han tenido en cuenta esta clasificación de las emociones.

Sutton y Wheatley (2003), en la revisión que hacen de la literatura que ha tratado las emociones de los profesores y la enseñanza, muestran el conjunto amplio de estudios que han abordado el estudio de la experiencia emocional de enseñar de los profesores clasificándolos en emociones positivas (cuidado, amor y afecto de los profesores hacia los estudiantes; y alegría, satisfacción y placer hace la enseñanza) y emociones negativas (ira, frustración, enojo, ansiedad y desamparo).

Más recientemente, otros autores (Vloet, 2009; Vloet y Van Swuen, 2010) también han utilizado esta forma de clasificar las emociones en relación con el profesor y la enseñanza. Identifican la alegría, la felicidad, el gozo, la confianza, la seguridad y calma interior como emociones positivas, y la ansiedad, el estrés, la soledad, la impotencia, la ira y la decepción como emociones negativas.

Procesos que dan lugar a la aparición de emociones

Lazarus (1999) define la emoción como un sistema complejo y organizado que incluye pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias corporales subjetivas y estados fisiológicos. De acuerdo con el mismo autor, pueden identificarse tres dimensiones del proceso que origina el surgimiento de cualquier emoción: la dimensión relacional, la dimensión motivacional, y la dimensión cognitiva.

La dimensión relacional pone de manifiesto que las emociones siempre hacen referencia a las relaciones entre la persona y el entorno, que puede dañar a la persona (emociones negativas) o beneficiar (emociones positivas). Estas relaciones van cambiando con el tiempo y dan lugar a las emociones o sentimientos.

La dimensión motivacional pone de relieve que las emociones y los estados de ánimo son reacciones a los estados de la forma de manejar los objetivos o metas individuales en los encuentros de cada día y en la vida en general. La motivación permite clarificar qué hace que un encuentro de la vida diaria sea relevante y, por lo tanto, emocional.

La dimensión cognitiva implica que las emociones involucran conocimientos básicos y procesos evaluativos en relación a lo que está pasando en un encuentro social particular. Este conocimiento básico está compuesto por creencias situacionales generales sobre cómo están yendo las cosas, y tiende a ser más frío que emocional. La evaluación supone una valoración del significado personal de lo qué está sucediendo durante un encuentro o en un escenario social particular.

Van Veen y Sleegers (2006) utilizan estas categorizaciones sobre la dimensión afectiva humana para identificar las emociones vinculadas con el cambio en la enseñanza y con el cambio en el rol organizativo escolar del profesor, y su relación con la preservación de la identidad del profesor.

Hemos utilizado el contenido de estos tres tipos de contribuciones para fundamentar la propuesta empírica que utilizamos en esta investigación. En primer lugar, lo que pretendemos es obtener información sobre el conocimiento que el profesor genera en el tercer nivel de experiencia emocional identificado por Peirce. En segundo lugar, creemos que la distinción entre sentimientos positivos y negativos es muy relevante y útil para valorar el impacto de la dimensión emocional en la enseñanza del profesor, pero a la vez sostenemos que no debería considerarse en si misma una tipología de sentimientos, sino más bien una clasificación de los efectos de las emociones en la identidad profesional del profesor. Por último, pensamos que estas tres dimensiones identificadas de los procesos emocionales podrían funcionar como claves de clasificación de los diversos tipos de sentimientos que un profesor puede poseer sobre su docencia.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Seguidamente exponemos el diseño de la investigación y los resultados que hemos obtenido.

Diseño de la investigación

Muestra

La muestra estuvo formada por 198 profesores universitarios. La siguiente tabla 2 resume los principales datos descriptivos de estos profesores.

Tabla 2. Resumen de los principales datos socio-profesionales de los profesores universitarios participantes en la muestra

Datos socio-profesionales	Categorías	Porcentajes	Totales
Género	Hombre	26.6	
	Muier	73.4	100%
Titulación	Licenciado	35.6	
	Master	50.5	
	Doctor	13.8	100%
Experiencia docente	1-5 años	33.2	
1	6-10 años	26.1	
	11 o más años	40.8	100%
País donde se ubica la	Argentina	7.6	
	Mexico	11.1	
universidad	Chile	15.2	
	Colombia	32.3	
	Perú	33.8	100%

Procedimiento

Los 198 profesores universitarios fueron contactados a través de su jefe de departamento. La versión en línea del cuestionario ha sido contestada de forma anónima por los profesores de la muestra.

Los instrumentos de recogida de datos

Inventario de enfoques de la enseñanza

Se trata del cuestionario utilizado por Trigwell y Prosser (2004) y mostrado en el anexo 1 de esta misma publicación. Está formado por 16 ítems. De cada ítem los profesores deben señalar el grado de aparición (en una escala de 1 a 5, donde 1 es "Sólo raramente" y 5 significa "Casi siempre") en su docencia del procedimiento o estrategia didáctico descrito en el ítem.

Diferencial semántico

Se ha construido seleccionado un conjunto de pares de adjetivos que reflejan valoraciones emocionales identificadas a través de una revisión de la literatura. La revisión se centró en la identificación y selección de diferentes parejas de adjetivos que reflejan posibles sentimientos de los profesores acerca de su docencia. La selección de la lista de pares de adjetivos se realizó de acuerdo a dos criterios: a) que fuera utilizada de manera usual en un diferencial semántico típico, b) Que tuviera sentido aplicar el par de adjetivos al objeto "percepción afectiva de la docencia por parte de un profesor universitario".

Resultados

Las concepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza y el aprendizaje

El análisis factorial exploratorio nos ha permitido identificar dos factores que agrupan dos tipos de concepciones de los profesores universitarios sobre su docencia. Para hacerlo, se ha adoptado el método de extracción del análisis de componentes principales. Para llegar al resultado final se han eliminado del análisis 4 ítems de los 16 inicialmente utilizados en el cuestionario. Los dos factores resultantes agrupan los ítems que se pueden ver en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del análisis del factorial exploratorio sobre las concepciones de los profesores universitarios sobre su docencia (n=198)

	Factor 1 I	Factor 2
D01 - 7. En mis materias me centro en impartir todos los contenidos	,745	,119
que podrían estar disponibles en un buen manual universitario.		
D01 - 4. Considero que es importante presentar muchos datos a los	,686,	,121
estudiantes para que sepan qué tienen que aprender en mis materias.		
D01 - 11. Pienso que una razón importante para el buen funcionamiento	,673	,061
de la sesiones de clase está en proporcionar a los estudiantes unos		
buenos apuntes.		
D01 - 12. En mis materias me limito a proporcionar a los estudiantes	,570	-,103
la información que necesitarán para la evaluación formal de sus		
conocimientos.	502	020
D01 - 13. Considero que debo tener respuestas ante cualquier pregunta	,502	,038
que los estudiantes puedan plantearme sobre las materias.	407	112
D01 - 1. Planifico la enseñanza de mis materias bajo el supuesto de que	,487	-,113
la mayoría de los estudiantes disponen de muy poco conocimiento útil		
sobre los temas que se tratarán.	-,159	,788
D01 - 14. Pongo a disposición de los estudiantes diversas oportunidades	-,139	,700
para discutir lo que van comprendiendo sobre las materias.	000	700
D01 - 8. Fomento el que los estudiantes reestructuren sus conocimientos	,080,	,708
previos para que sean capaces de pensar de forma distinta sobre la		
materia desarrollada.	0.61	(12
D01 - 3. En las interacciones con mis estudiantes trato de dialogar con	,061	,643
ellos sobre los temas que tratamos.	120	,572
D01 - 6. Reservo algún tiempo de las clases para que los estudiantes	,130	,572
puedan discutir entre ellos sobre las dificultades que encuentran en el		
estudio de mis materias.	-,016	,529
D01 - 5. Me parece que la evaluación debe ser una oportunidad para	-,010	,329
que los estudiantes se den cuenta del cambio que se ha producido en su comprensión de mis materias.		
	-,453	,460
D01 - 15. Creo que en mis materias es mejor que los estudiantes generen sus propios apuntes y no que copien exactamente mis	-,=33	,700
explicaciones.		
expirenciones.		

Seguidamente caracterizamos los dos factores identificados.

Primer factor: La enseñanza focalizada en el profesor y en la transmisión de contenidos.

Desde esta perspectiva, el profesor concibe la enseñanza como una actividad de transmisión de información a los estudiantes. Por ello, es muy importante el contenido y lo que debe

hacer el profesor para enseñar el contenido. Otras dos características importantes son que los conocimientos previos de los estudiantes no se tienen en cuenta por parte del profesor, y se asume que no es necesario que los estudiantes desempeñen un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Segundo factor: La enseñanza focalizada en el estudiante y en el cambio conceptual.

Este factor se caracteriza porque los profesores desarrollan su docencia con la finalidad de ayudar a los estudiantes a cambiar su comprensión del contenido. Se asume que los estudiantes deben ser constructores activos de su propio conocimiento y, por ello, se pone el énfasis en lo que los estudiantes deben hacer para aprender.

Los sentimientos de los profesores universitarios sobre la docencia

Como en el caso anterior, el análisis factorial exploratorio nos ha ayudado a identificar tres tipos de factores que agrupan tres tipos de sentimientos de los profesores sobre su docencia. Para hacerlo, también se ha adoptado el método de extracción del análisis de componentes principales. Para llegar al resultado final se han eliminado del análisis 8 pares de adjetivos de los 23 originalmente usado en el diferencial semántico que ha formado parte del cuestionario. Los tres factores resultantes agrupan los pares de adjetivos que se pueden ver en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados del análisis del factorial exploratorio (n=198)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
01 Positiva / Negativa	,777	-,145	,090
02 Relevante / Secundaria	,729	-,078	,227
03 Optimista / Pesimista	,726	-,063	,088
04 Flexible / Inflexible	,699	-,173	-,059
05 Tranquila / Nerviosa	,660	-,112	-,107
06 Superficial / Profunda	,019	,762	-,066
07 Mala / Buena	-,158	,734	,025
08 Inoportuna / Oportuna	-,255	,716	,050
09 Ingrata / Agradable	-,229	,687	,108
10 Incompleta / Completa	,007	,588	,123
11 Difficil / Fácil	-,122	-,005	,841
12 Compleja / Simple	,165	-,009	,747
13 Dura / Blanda	,084	-,005	,681
14 Pesada / Ligera	-,120	,146	,627
15 Exigente / Tolerante	,322	,175	,547

Seguidamente caracterizamos los tres factores identificados.

Primer factor: Sentimientos relacionados con la motivación por la docencia

Definimos el primer factor identificado como el conjunto de sentimientos del profesor sobre su docencia que tienen una relación directa con su motivación para enseñar. Por ello, interpretamos que los pares de adjetivos que agrupa tienen que ver con los sentimientos del profesor generados

por el grado en que se están cumpliendo las finalidades/razones/motivos que atribuye al hecho de enseñar.

Según esta interpretación, por ejemplo, pensamos que podemos afirmar que el profesor puede percibir que su docencia:

Es positiva o negativa en función de si contribuye a conseguir las finalidades que se propone en relación a su desarrollo profesional.

Es relevante o secundaria en función de la importancia atribuida a la actividad docente en relación con el resto de la actividad profesional como profesor universitario.

Esta primera *dimensión sentimental de la docencia* tiene que ver con sentimientos de interés, pasión y entusiasmo, o de desinterés y aburrimiento hacia la docencia.

Segundo factor: sentimientos relacionados con la relación profesor-entorno social (estudiantes, otros profesores, etc.)

Interpretamos el segundo factor como el conjunto de sentimientos del profesor sobre su docencia que emergen de la relación social y educativa que mantiene con el conjunto de agentes que intervienen en la enseñanza, principalmente de sus estudiantes y compañeros de docencia.

De este modo, interpretamos que, por ejemplo, el par de adjetivos superficial-profunda se relaciona directamente con el grado de profundidad en la relación que el profesor establece con el entorno humano de la docencia. Del mismo modo, interpretamos que el par de adjetivos mala-buena hace referencia a la bondad en este tipo de relación social.

Esta segunda *dimensión sentimental de la docencia* tiene que ver con sentimientos de empatía y agrado, o antipatía y desagrado con respecto a las relaciones sociales con los participantes en la enseñanza.

Tercer factor: valoración del proceso de implementación de la enseñanza

Concebimos el tercer factor como el conjunto de sentimientos que emergen en el profesor relacionados con la valoración cognitiva de la actividad docente que el profesor desarrolla. Así, los pares de adjetivos relativos a la docencia dificil-fácil, compleja-simple o dura-blanda hacen referencia a la valoración que hace el profesor del grado de dificultad, complejidad o dureza que percibe con respecto al desarrollo de la actividad docente.

Esta tercera *dimensión sentimental de la docencia* tiene que ver con sentimientos de orgullo y satisfacción, o de sufrimiento y descontento, en relación con el grado de competencia percibida con la cual se desarrolla la docencia.

CONCLUSIONES

Como hemos mencionado anteriormente, en este trabajo nos hemos propuesto identificar los diferentes tipos de representaciones que poseen un conjunto de profesores universitarios en relación con los procedimientos y estrategias que usan en su docencia, y los sentimientos que les despierta su docencia.

En concreto, nos ha interesado clasificar dichas representaciones con el objetivo de obtener dos tipos de clasificaciones de estos componentes de su identidad profesional. Dicho conocimiento nos debe ayudar a conocer con más profundidad ambos aspectos, que son algunos de los componentes principales de nuestra definición de *identidad profesional del profesor*.

En relación con el primer aspecto, sobre los procedimientos y estrategias que los profesores usan en su docencia, los dos factores que hemos identificado como enfoques de enseñanza en la universidad (que hemos denominado *la enseñanza focalizada en el profesor y en la transmisión de contenidos*, y *la enseñanza focalizada en el estudiante y en el cambio conceptual*) pueden considerarse idénticos a dos conceptualizaciones que Samuelowicz y Bain (1992) ya identificaron y definieron utilizando entrevistas como instrumento de recogida de datos. Ambos factores aparecen de una manera bastante recurrente en la literatura especializada en el tema y, por ello, consideramos que pueden ser una buena opción en el momento de tenerlos en cuenta para caracterizar este componente de la identidad del profesor universitario.

En relación con el segundo aspecto, sobre los sentimientos que los profesores universitarios asocian a enseñar, pensamos que la clasificación que hemos obtenido puede ser muy relevante para nuestro propósito. Creemos que el hecho de poder clasificar los distintos tipos de sentimientos que pueden tener los profesores sobre su docencia en estos tres aspectos: la motivación por la docencia, la relación social que el profesor establece, y el proceso de implementación de la enseñanza, supone un paso adelante frente a otras clasificaciones bipolares que únicamente atendían a valorar el tipo de sentimiento (negativo o positivo) que la docencia despertaba en el profesor. Sin duda, para nuestro propósito supone la posibilidad de caracterizar con más profundidad y detalle la dimensión afectiva de la docencia universitaria. Para ello, es necesario profundizar en cada uno de estos factores, identificando en cada factor diferentes tipos de situaciones afectivas que puedan ser relevantes para los profesores.

El conocimiento que hemos obtenido de este trabajo podría ser el punto de inicio para buscar posibles interrelaciones entre ambos tipos de componentes de la identidad del profesor universitario. Una de las posibilidades de trabajo que es posible abordar en el futuro consistiría en intentar comprobar si existen diferencias en los tres tipos de sentimientos identificados en la dimensión afectiva en profesores que conciben de diferente forma los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

REFERENCIAS

Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2010.08.013.

- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon books.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kemper, T. D. (1978). A social interactional theory of emotions. New York: John Wiley.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Lazarus, R.S. (1999). Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer.
- Monereo, C. Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 1-20.
- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S. y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Peirce, C.S. (1931–1935). *The Collected Papers of C.S. Peirce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ria, L., Seve, C., Saury, J., Theureau, J. y Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: a study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 229-325.
- Sutton, R. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

- Teixeira, F. y Fleury, E. (2003). How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1095-1110.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Van Veen, K. y Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Vloet, K. (2009) Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. En M. Kuijpers & F. Meijers (Eds) *Career learning. Research and practice in education* (pp. 69-84). Hertogenbosch: The Netherlands, Euro-guidance.
- Vloet, K. y Van Swet, J. (2010). "I can only learn in dialogue!" Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.

RESEÑA BIOGRÁFICA

Antoni Badia. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Ámbitos de investigación: La identidad del profesor (estructura y procesos de cambio), y la construcción de conocimiento mediado por las TIC (presencial y online). Su última publicación en relación con esta temática: Monereo, C. Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 1-20.

Carles Monereo. Doctor en Psicología y profesor titular en el Dep. de Psicología Básica, evolutiva y de la educación de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (http://www.carlesmonereo.com). Coordinador del "Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Aprendizaje" (SINTE: http://www.sinte.es/), grupo de investigación reconocido por la Generalitat de Catalunya. Actualmente es el Vice-coordinador del programa de Master oficial y Doctorado de calidad sobre Psicología de la Educación (http://www.psyed.edu.es/). Líneas de investigación actual: Identidad profesional, estrategias de enseñanza y formación.

Julio Meneses. Profesor de metodología de la investigación dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació e investigador del Internet Interdisciplinary Institute de la Universitat Oberta de Catalunya.

