

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna  
Universitat Ramon Llull

**Estudi de la satisfacció docent del professorat universitari**  
**Procés de validació d'un instrument per a la seva mesura**

Tesi que presenta **Maria Dalmau i Montalà**  
per optar al títol de doctora en Psicologia

Directors de la tesi:

**Dra. Edelmira Domènech i Llaberia**  
Catedràtica de Psicopatologia de la  
Universitat Autònoma de Barcelona

**Dr. Aquilino Polaino-Lorente**  
Catedràtic de Psicopatologia de la  
Universitat Complutense de Madrid

Tutor de la tesi:

**Dr. Josep Benet i Vilàs**

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna  
Universitat Ramon Llull

Barcelona, juliol de 2004



## **TESI DOCTORAL**

Títol: Estudi de la satisfacció docent del professorat universitari.  
Procés de validació d'un instrument per a la seva mesura

Realitzada per: Maria Dalmau i Montalà

en el Centre: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport  
Blanquerna

i en el Departament: Psicologia

Dirigida per: Dra. Edelmira Domènech i Llaberia  
Dr. Aquilino Polaino-Lorente

Tutoritzada per: Dr. Josep Benet i Vilàs



*A la comunitat educativa universitària*



## AGRAÏMENTS

Aquest treball de recerca ha estat possible gràcies a la participació directa i indirecta de moltes persones i institucions. A totes elles vull agrair molt sincerament la seva col·laboració i el seu suport. De manera molt especial vull donar les gràcies a:

La Universitat Complutense de Madrid, la Universitat Politècnica de Madrid, la Universitat de Barcelona i la Universitat Politècnica de Catalunya, per acceptar de participar en aquesta recerca. Més concretament, a les seves facultats i escoles superiors de Medicina, Dret, Pedagogia i Enginyeria de Camins, Canals i Ports, que tan amablement m'han obert les seves portes. Voldria fer una menció molt especial als seus caps d'estudi, als caps de departament i a les persones responsables de les secretaries dels departaments.

A tot el professorat universitari que ha dedicat el seu temps a respondre els qüestionaris i a aportar-nos un bon nombre de reflexions personals fruit de la seva experiència i del seu compromís amb la docència universitària. Gràcies pels suggeriments fets i per les mostres de suport expressades. Han estat un excel·lent encoratjament per tirar endavant aquest treball. Gràcies per creure-hi des del començament.

A la María Pintor, membre del grup inicial de recerca en el qual s'ha realitzat aquesta tesi, per la seva estreta col·laboració aportant les dades dels centres universitaris de Madrid.

Als directors de la tesi, Dr. Aquilino Polaino-Lorente i Dra. Edelmira Domènech Llaberia, pel seu assessorament i ajut. Per les hores compartides des del vessant formatiu. Moltes gràcies.

Al tutor de la tesi, Dr. Josep Benet i Vilàs, de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, per ser-hi sempre.

Al professorat d'altres universitats per haver-me atès tan amablement sempre que els ho he demanat, i de manera molt especial, a la Dra. Montserrat Freixa i Blanxart.

Al Dr. Joaquim Ma. Aragó i Mitjans, per l'ànim que en tot moment m'ha donat i pel seu respecte al meu procés de treball.

A tots els membres del tribunal, per haver acceptat formar-ne part.

A la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, per haver-me facilitat un temps de dedicació exclusiva per a la tesi.

Als companys d'aquesta Facultat, i molt especialment, als qui, a més, són amics. Gràcies pel coratge, pel silenci quan ha estat necessari i per l'afecte mostrat en tot moment. També a la Dra. Maite Pro i Hernández, pels seus comentaris.

Als meus alumnes, que durant molts anys m'han permès experimentar majoritàriament satisfacció, però també alguna insatisfacció, en la docència universitària. L'experiència ha estat significativa per abordar aquest treball i m'esperona a cercar una major satisfacció docent.

A la persona que, amb tanta delicadesa, ha fet les correccions oportunes d'aquest treball i per tot el que hem compartit durant les estones de revisió.

A la meva família, per les estones robades. De manera molt especial als meus pares, per haver respectat tantes absències.

Finalment, i de manera molt sentida, al Francesc, per les seves reflexions i suggeriments, pel seu suport incondicional i per la seva estima.



Les universitats tenen ara l'oportunitat de convertir-se en portadores d'esperança davant l'actual crisi de valors ètics i morals, font d'arrels renovades i de visió de futur. Per poder-ho fer, han d'explotar, al més aviat possible, els seus immensos recursos intel·lectuals de cultura i ciència. Però també, els seus recursos ètics i morals per tal d'ajudar al món a superar els grans riscos actuals i les incerteses i introduir un nou estil de vida per a construir un món millor i viable.

RICARDO DíEZ HOCHLEITNER (1997, p. 24)



## ÍNDIX GENERAL

Introducció.....	17
------------------	----

### PART TEÒRICA

<b>1. La universitat en el marc de la societat actual.....</b>	<b>25</b>
1.1. Signes d'identitat permanents.....	29
<b>2. Universitat i qualitat.....</b>	<b>35</b>
2.1. Qualitat: un concepte relatiu, contextual i multidimensional.....	37
2.1. Qualitat universitària i universitat de masses.....	39
<b>3. Satisfacció: orígens i evolució del concepte.....</b>	<b>43</b>
3.1. Autorealització i satisfacció: Goldstein.....	45
3.2. Satisfacció i trobar un sentit a la vida: Frankl.....	46
3.3. Autorealitzar-se i trobar un sentit a la vida en cada moment del cicle vital: Bühler.....	47
3.4. Característiques de la persona autorealitzada i satisfeta: Maslow.....	47
3.5. Satisfacció i poder viure amb plenitud: Rogers.....	48
3.6. Motivació intrínseca i satisfacció.....	49
3.7. Fluir, psicologia de l'experiència òptima: Csikszentmihalyi.....	52
3.8. Estudis sobre el benestar psicològic i el funcionament òptim.....	53
<b>4. La satisfacció: elements bàsics.....</b>	<b>55</b>
4.1. Trets personals que predisposen a la satisfacció.....	57
4.2. Context familiar.....	59
4.3. Obtenció dels objectius proposats.....	61
4.4. Un projecte integrador d'objectius: vers la satisfacció vital.....	62
4.5. Objectius no aconseguits: superació del fracàs.....	63
<b>5. Satisfacció en el treball.....</b>	<b>65</b>
5.1. Importància donada a la satisfacció en el treball: breu procés històric.....	67
5.1.1. Disseny per millorar la productivitat laboral: Taylor.....	67
5.1.2. El Moviment de les Relacions Humanes: Mayo.....	68
5.1.3. L'esperit de Hawthorne: prioritzar la satisfacció en el treball.....	70
5.1.3.1. Jerarquia de les necessitats humanes bàsiques: Maslow.....	71
5.1.3.2. Satisfacció de les necessitats superiors en el treball: McGregor.....	71
5.1.3.3. Teoria bifactorial en la satisfacció laboral: Herzberg.....	72
5.1.3.4. Condicions per a un treball satisfactori: Csikszentmihalyi.....	73
5.2. Estudis sobre la satisfacció en el treball del professorat universitari: breu història.....	73
5.2.1. Actituds bàsiques en la satisfacció del professorat: Rogers.....	73
5.2.2. Investigadors de les actituds rogerianes.....	74
5.2.3. Altres autors significatius.....	76
5.2.4. Estudis sobre la satisfacció del professorat universitari.....	76

<b>6. Satisfacció docent i docència de qualitat .....</b>	<b>81</b>
6.1. Factors personals.....	83
6.1.1. Satisfacció de les necessitats bàsiques .....	84
6.1.2. Estabilitat emocional.....	87
6.1.3. Estil atribucional .....	87
6.1.3.1. Estil atribucional més específic en la satisfacció docent.....	88
6.1.4. Tipus de personalitat A o B .....	89
6.1.4.1. Personalitats tipus A i tipus B: satisfacció en el treball.....	90
6.1.4.2. Professors tipus A versus professors tipus B: satisfacció docent.....	90
6.1.5. Autoestima i satisfacció en el treball i en la docència .....	91
6.2. Factors intrínsecs .....	92
6.2.1. Enriquiment del treball: <i>job enrichment</i> .....	95
6.2.1.1. Limitacions de l'enriquiment del treball.....	97
6.3. Factors extrínsecs .....	98
6.3.1. Factors extrínsecs més específics del docent universitari .....	99
<b>7. La satisfacció docent, el factor intrínsec per excel·lència .....</b>	<b>105</b>
7.1. Testimonis de professorat universitari.....	107
7.2. Factors específics de la satisfacció docent .....	108
7.2.1. Domini de la matèria.....	109
7.2.2. Transmissió eficaç.....	109
7.2.3. Relació amb els estudiants.....	110
7.3. Aspectes que possibiliten els factors específics de la qualitat docent .....	111
7.3.1. Preparació didàctica i psicopedagògica suficient .....	112
7.3.1.1. Iniciatives de les institucions universitàries per una docència de qualitat .....	114
7.3.1.2. Realitats esperançadores.....	116
7.3.1.3. Rogers i la formació psicopedagògica del professor universitari .....	117
7.3.2. Procés de reflexió sobre la pròpia activitat docent .....	119
7.3.3. Necessitat de prestigiar la docència.....	120
<b>8. Satisfacció docent i estil de lideratge .....</b>	<b>125</b>
8.1. Estil de lideratge: McGregor .....	127
8.2. La participació en el treball.....	129
8.3. Exigències de l'estil de lideratge participatiu .....	130
8.4. La comunicació i la satisfacció en l'estil de lideratge .....	132
8.4.1. Tipus de comunicació.....	132
8.5. El lideratge del docent universitari.....	134
8.5.1. Ensenyar: precisió del concepte.....	134
8.5.2. Educar: la universitat també ha d'educar .....	137
<b>9. Instruments de mesura de la satisfacció .....</b>	<b>139</b>
9.1. Satisfacció vital i satisfacció relacional.....	141
9.2. Satisfacció laboral .....	142
9.3. Satisfacció del professorat .....	144

## PART EMPÍRICA

<b>10. Plantejament de la recerca</b> .....	<b>149</b>
10.1. Objectius .....	153
10.1.1. Objectiu general .....	153
10.1.2. Objectius específics .....	153
10.2. Hipòtesis de treball.....	156
10.3. Presentació del model multidimensional hipotètic de l'ESP i del constructe satisfacció docent elaborats pels seus autors .....	157
10.4. L'ESP com a instrument d'autoavaluació per a la millora de la satisfacció docent.....	163

## MÈTODE, RESULTATS I DISCUSSIÓ

<b>11. L'instrument de mesura. Procés de construcció de l'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP)</b> .....	<b>169</b>
11.1. Revisió dels ítems i de l'estructura de presentació de l'ESP .....	171
11.1.1. Primera revisió. Intervenció d'experts de centres universitaris de Madrid .....	172
11.1.2. Segona revisió. Intervenció d'experts de centres universitaris de Barcelona .....	173
11.1.2.1. Propostes de modificació .....	175
11.2. Concreció del sistema de resposta als ítems.....	185
11.3. Concreció del model per al registre de les respostes .....	187
11.3.1. Primer assaig: full de lectura òptica .....	187
11.3.2. Segon assaig: presentació en format <i>quadernet</i> .....	187
11.4. Estratègies per afavorir la qualitat d'emissió de les respostes.....	188
11.5. Descripció de l'instrument definitiu.....	190
<b>12. Obtenció de les dades i configuració de la mostra real</b> .....	<b>191</b>
12.1. Precisió del context, procés i temporització de la recollida de dades .....	193
12.2. Configuració de la mostra real .....	197
12.2.1. Tractament dels protocols rebuts.....	198
12.2.2. Característiques de la mostra real. Subjectes .....	202
12.2.2.1. Dades personals i acadèmiques del professorat de la mostra real .....	205
<b>13. Tractament de les dades quantitatives. Resultats</b> .....	<b>213</b>
13.1. Introducció.....	215
13.2. Estudi de la fiabilitat total de l'ESP. La fiabilitat com a consistència interna: alfa de Cronbach.....	217
13.3. Anàlisi d'ítems de l'ESP .....	219
13.3.1. Valors de tendència central i índex de variabilitat .....	219
13.3.2. Descriptius estadístics dels ítems de l'ESP: freqüències i percentatges .....	221
13.3.2.1. Ítems amb un percentatge elevat de respostes d'indiferència .....	242
13.3.2.2. Ítems més valorats .....	243
13.3.2.3. Ítems menys valorats .....	244
13.3.3. Índex d'homogeneïtat dels ítems amb el total de l'ESP.....	244

13.4. Estudi de la validesa de l'ESP: anàlisi factorial (AF).....	249
13.4.1. Relació entre l'agrupament dels ítems de la proposta inicial i el resultat de l'anàlisi factorial .....	252
13.4.2. Proposta d'organització de l'ESP en cinc factors. Justificació .....	253
13.4.2.1. Anàlisi d'ítems per factor: índex d'homogeneïtat i correlacions interítems .....	259
13.4.2.2. Fiabilitat per factors: consistència interna a través de l'alfa de Cronbach .....	262
13.4.2.3. Variància explicada .....	264
<b>14. Tractament de les dades qualitatives. Resultats .....</b>	<b>265</b>
14.1. Obtenció de les dades qualitatives. Subjectes .....	267
14.2. Procediment .....	269
14.2.1. Categorització del primer bloc d'informació: comentaris dels subjectes sobre els ítems de l'ESP .....	269
14.2.2. Categorització del segon bloc d'informació: aspectes aportats pels subjectes com a rellevants per a la seva satisfacció docent i no detectats en l'ESP .....	274
<b>15. Discussió de resultats .....</b>	<b>281</b>
15.1. Primera part: discussió dels resultats de les dades quantitatives i del primer bloc de les dades qualitatives .....	283
15.2. Segona part: discussió dels resultats del segon bloc de les dades qualitatives .....	339
15.3. Síntesi de les propostes de millora de l'ESP i suggeriments per al futur .....	350
15.4. Limitacions del nostre estudi .....	358
<b>Conclusions .....</b>	<b>359</b>
<b>Epíleg .....</b>	<b>365</b>
<b>Referències bibliogràfiques .....</b>	<b>371</b>
<b>Annexos .....</b>	<b>395</b>
1. Escala de Satisfacció Docente de los Profesores (ESP)	
2. Carta als caps d'estudis dels centres universitaris (lliurada en mà)	
3. Carta de presentació facilitada pel cap d'estudis de la Facultat de Medicina de la UB	
4. Carta personalitzada als caps de tots els departaments dels centres universitaris seleccionats (lliurada en mà)	
5. Carta personalitzada al professorat de cada departament	
6. Freqüències i percentatges de dades personals i acadèmiques del professorat de la mostra real. Gràfics	
7. Estadístics descriptius, freqüències i percentatges de les respostes als ítems de l'ESP. Gràfics	
8. Dades qualitatives aportades per una part del professorat de la mostra real	

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1.	Formació docent del professorat universitari .....	113
Taula 2.	Docència versus recerca.....	122
Taula 3.	Model multidimensional hipotètic establert pels autors de l'ESP. Constructe satisfacció docent. Distribució dels ítems .....	161
Taula 4.	Temes per factors i signe (positiu/negatiu) de cada ítem .....	163
Taula 5.	Redactat inicial i final dels ítems acceptats després de l'estudi pilot.....	184
Taula 6.	Relació directa entre la resposta triada pel subjecte, les sigles i el dígit ..	186
Taula 7.	Protocols amb ítems sense resposta. Relació dels ítems sense resposta per protocol .....	199
Taula 8.	Agrupació de protocols segons el nombre d'ítems omesos.....	201
Taula 9.	Distribució del professorat segons el tipus de mostra.....	202
Taula 10.	Procedència del professorat per tipus de mostra i percentatge entre la mostra convidada i la mostra real .....	203
Taula 11.	Distribució i percentatge del professorat per centres universitaris.....	204
Taula 12.	Distribució de la mostra real agrupada per estudis. Percentatge sobre el total.....	204
Taula 13.	Distribució del professorat de la mostra real per categories acadèmiques	205
Taula 14.	Gènere del professorat de la mostra real.....	206
Taula 15.	Distribució de la mostra real per franges d'edat. Percentatges .....	207
Taula 16.	Estadístics explicatius dels anys d'antiguitat del professorat.....	208
Taula 17.	Tipus d'assignatura impartida pel professorat .....	209
Taula 18.	Distribució del professorat d'acord amb la temporització de les assignatures que imparteix .....	210
Taula 19.	Distribució del professorat segons el torn durant el qual imparteix l'assignatura .....	210
Taula 20.	Estadístics de relació professor-estudiants.....	211
Taula 21.	Descriptius estadístics de cada ítem de l'ESP.....	219
Taula 22.	Ítems amb més del 15% de respostes en l'alternativa 3 (IN).....	242
Taula 23.	Ítems amb més del 50% de respostes indicatives de la seva acceptació d'acord amb el plantejament del constructe satisfacció docent .....	243
Taula 24.	Ítems menys valorats .....	244
Taula 25.	Estadístics ítem-total.....	244
Taula 26.	Ítems amb índex de correlació ítem/total inferior a 0,20 .....	246
Taula 27.	Relació d'ítems de l'ESP i variació del coeficient alfa en cas d'eliminació	246
Taula 28.	Ítems amb un índex de correlació baix amb el total i ítems que incrementen el valor alfa en cas de ser eliminats .....	248
Taula 29.	Anàlisi Factorial Exploratòria.....	250
Taula 30.	Relació dels ítems dels cinc factors (AF) i la seva procedència dels sis factores de la proposta inicial.....	253
Taula 31.	Correlacions ítem-factor.....	259
Taula 32.	Matriu de correlacions interítems del factor 1 resultant de l'AF .....	260
Taula 33.	Matriu de correlacions interítems del factor 2 resultant de l'AF .....	260
Taula 34.	Matriu de correlacions interítems del factor 3 resultant de l'AF .....	261
Taula 35.	Matriu de correlacions interítems del factor 4 resultant de l'AF .....	261
Taula 36.	Matriu de correlacions interítems del factor 5 resultant de l'AF .....	262
Taula 37.	Coeficient alfa de cada factor i nou alfa en cas que s'elimini un dels ítems .....	262
Taula 38.	Resultats que informen del percentatge de variància, per factors i total ..	264

Taula 39.	Procedència i percentatge del professorat que forma el grup de subjectes .....	268
Taula 40.	Distribució de les categories acadèmiques del professorat que forma el grup de subjectes .....	268
Taula 41.	Relació de les categories elaborades per l'anàlisi del primer bloc de les dades qualitatives.....	270
Taula 42.	Relació de freqüències i percentatges corresponents a les categories del primer bloc d'informació qualitativa .....	271
Taula 43.	Relació dels ítems amb les categories corresponents. Freqüències .....	271
Taula 44.	Relació de les categories i subcategories corresponents, elaborades per l'anàlisi del segon bloc de dades qualitatives .....	275
Taula 45.	Freqüències i percentatges corresponents a cadascuna de les cinc categories del segon bloc d'informació qualitativa .....	276
Taula 46.	Relació de les subcategories de la categoria 1: freqüències i percentatges .....	277
Taula 47.	Relació de les subcategories de la categoria 2: freqüències i percentatges .....	277
Taula 48.	Relació de les subcategories de la categoria 3: freqüències i percentatges .....	278
Taula 49.	Relació de les subcategories de la categoria 4: freqüències i percentatges .....	279
Taula 50.	Relació de les subcategories de la categoria 5: freqüències i percentatges .....	280
Taula 51.	Valors de la mediana i la moda distribuïts segons el signe positiu o negatiu de l'ítem .....	285



## INTRODUCCIÓ

Quan la Dra. Domènech em va parlar de la possibilitat de realitzar un treball sobre docència universitària, em va fer molta il·l·lusió. M'interpel·lava molt de prop. Aquesta és la meva professió des de fa més de quinze anys. Se'm presentava una oportunitat per reflexionar sobre la meva activitat professional, per a millorar-la i fer-ne partícips tots els col·legues que ho desitgessin. Ha estat una motivació prou forta com per decidir fer, d'aquest estudi, la meva tesi per optar al títol de doctora.

L'interès inicial va anar en augment després de la primera reunió de treball, el desembre de 1996, a la Universitat Autònoma de Barcelona, en la qual es va explicar el projecte de recerca interuniversitària, dirigida, des d'un principi, pel Dr. Polaino-Lorente i per la Dra. Domènech Llaberia, catedràtics de la Universitat Complutense de Madrid i de la Universitat Autònoma de Barcelona, respectivament.

El juny de 1997 es va fer a Saragossa la segona reunió de treball. En aquesta trobada es va consolidar l'equip de recerca i es va proporcionar el projecte elaborat pels esmentats codirectors. Un dels objectius de la recerca es concretava en l'estudi de la motivació i la satisfacció docent del professorat universitari. Dins aquest marc, s'hi va incloure el treball per a la validació d'instruments de mesura inèdits per a la motivació i la satisfacció docents, amb una doble finalitat: d'una banda, obtenir una mesura concreta i de l'altra, facilitar al professorat la detecció d'aspectes relacionats amb la motivació o amb la satisfacció, a fi i efecte de poder aplicar els correctors necessaris per a millorar-les.

L'estudi es va plantejar per dur-lo a terme amb una mostra de professors de centres universitaris de Madrid i Barcelona. Una doctoranda es va responsabilitzar de la part de la recerca sobre la motivació. A mi em va correspondre l'estudi sobre la satisfacció.

La recerca es va orientar, des d'un principi, a aprofundir el vessant docent del professorat universitari, amb la intenció de ressaltar la seva importància per a l'excel·lència de la universitat. La docència sovint queda ofegada per la prioritat que, des de la mateixa institució universitària, es dona a la recerca. En el marc de la docència, s'ha volgut aprofundir en la satisfacció del professorat. Si el professor, com a docent, no se sent satisfet, és impossible que pugui participar activament en l'educació

de qualitat. La nostra recerca opta, conscientment, per una universitat que educa els seus estudiants en coneixements, valors i actituds i, per tant, pensa en un perfil de professor que ho pugui fer possible. Aquest model de professor encaixa amb el plantejament que fa de la relació professor-estudiant la Psicologia Humanista, en la qual emmarquem aquest treball.

Ens plau presentar aquesta recerca sobre la satisfacció del professor universitari com una alternativa als nombrosos estudis sobre el malestar docent. Predomina més l'abordatge des del vessant de la malaltia, que no pas des de la salut. Així, trobem quantitat d'escrits i informació difosa pels mitjans de comunicació sobre el que s'ha donat a conèixer com a malestar docent, l'estrès del professorat i la síndrome de *burnout*. Tots ells relacionats amb trastorns físics, mentals, relacionals, absentisme...

Aquests aspectes negatius n'emascaren molts altres que també es donen en la docència, que són motiu de satisfacció del professorat i que, com qualsevol emoció positiva, afavoreixen el seu estat de benestar i salut. Convé difondre el vessant positiu de la professió docent per informar, de manera més objectiva, la societat en general i per engrescar el col·lectiu docent. En aquesta línia ens hem manifestat quan se'ns ha demanat la nostra opinió sobre el tema (Dalmau, 2001).

Tot aquest plantejament, des de l'àmbit de la docència, està orientat a promoure la satisfacció, el benestar i, en definitiva, la qualitat de vida i la salut del professorat universitari. De fet, ha estat una de les motivacions d'aquest treball. El professor universitari, motivat i satisfet en la seva professió, no només aconseguirà una docència eficaç, sinó que la seva vida guanyarà en qualitat i la seva salut se'n beneficiarà. D'aquest estat de benestar i salut en el treball, Maslow (1954) en diu *eupsíquia*, que podríem traduir per *bona salut, bones vibracions*, que s'expandeixen i milloren l'ambient laboral.

Són moltes les hores que es passen a la feina. Quan aquesta és satisfactòria, el treballador (el professor) pot satisfer moltes necessitats bàsiques: autoestima, reconeixement, relacions humanes gratificants, prestigi, competència professional... En definitiva, hom s'hi pot realitzar com a persona i, en conseqüència, s'afavoreix la qualitat de vida laboral. Tant és així que per a alguns autors, satisfacció en el treball i qualitat de vida laboral són conceptes sinònims (Peiró i Prieto, 1996).

També l'interès investigador d'ambdós conceptes va seguir camins quasi paral·lels: des de l'inici del *Moviment de les Relacions Humanes* d'Elton Mayo, 1929, passant pels treballs de l'Institut Tavistock de Londres el 1947, fins arribar a la dècada dels anys setanta, quan apareix una intensa preocupació per millorar la satisfacció laboral dels treballadors i es va configurant, a poc a poc, un moviment orientat a l'estudi i millora de la *Qualitat de Vida Laboral* (Vélaz, 1996).

La satisfacció en el treball és un estat d'ànim format per un conjunt de sentiments i emocions positives, gràcies a l'harmoniosa conjunció dels factors personals, del context laboral i, sobretot, dels factors intrínsecs.

Els sentiments i les emocions positives generen salut, així com les negatives generen malaltia. Els estudis que ho demostren són relativament recents, però alhora, plenament convincents (Zaraï, 1996; Cano-Vindel, Sirgo i Díaz-Ovejero, 1999).

La relació entre satisfacció laboral i salut s'explica perquè els sentiments i les emocions corresponents que se'n deriven tenen una influència cabdal i decisiva en el sistema biològic immune, el nostre sistema natural de defensa. Ader et al., (1991) van demostrar l'existència d'un vincle fisiològic directe entre les emocions i el sistema immunològic. Els sentiments i emocions positius enforteixen el sistema immunològic i, per tant, afavoreixen la salut. En canvi, els sentiments negatius l'afebleixen i generen més fàcilment malalties: les malalties psicossomàtiques (Fernández, 1994; Goleman, 1996, 1997, 1999; Varela, 1997; Ledoux, 1999; Garrido, 2000; Buendía i Ramos, 2001).

Com ja hem esmentat, aquest treball s'emmarca en els principis de la Psicologia Humanista. Tots els ítems del qüestionari que presentem es basen en determinades actituds pròpies d'aquesta escola. Per això, sovint ens referirem als seus autors més significatius, especialment a les aportacions de Maslow (1954; 1968a; 1968b) i Rogers (1961; 1969; 1982).

Quan vam aprofundir en l'estudi de la satisfacció laboral, més enllà de l'específica satisfacció docent, i vam consultar llibres sobre Psicologia de les Organitzacions, ens vàrem adonar que els autors pertanyents a l'Escola Humanista també eren els més importants en el camp de la satisfacció en el treball, en general. A més dels esmentats

Maslow i Rogers, han tingut, i tenen encara una gran influència en la Psicologia del treball autors com Herzberg (1959; 1968), McGregor (1994) i, més recentment, Csikszentmihalyi (1990; 1996; 1997; 1998).

Avancem un breu resum dels principis fonamentals de la Psicologia Humanista, que donen suport al marc teòric i empíric d'aquesta tesi i als quals, sovint, en farem esment:

- *Prioritzar la salut sobre la malaltia.* La psicologia ha dedicat molts esforços per detectar, explicar, tractar i prevenir aspectes “malaltissos” del comportament humà, com: trastorns, disfuncions, retards, emocions negatives i d'altres. Podríem dir que tots ells estan emmarcats en l'àmbit de la patologia i del malestar.

Ja fa molts anys, els autors humanistes, especialment Maslow (1954) i Rogers (1961), van remarcar que, des de l'inici del segle XX, la psicologia havia prioritzat el vessant més aviat patològic i pessimista de l'ésser humà. Van proposar omplir un buit en aquest camp i van emfatitzar una psicologia que és fixés més en l'evolució positiva de les persones, en les seves capacitats.

Sortosament, sembla que aquesta perspectiva va guanyant interès, si jutgem per les línies de recerca recents. Així, podem llegir en el prefaci del llibre d'Avia i Vázquez (1998), escrit per Seligman:

“No es tracta de rebutjar el model de malaltia, sinó de reconèixer que també necessitem una ciència que ens informi de les virtuts humanes. Vull recordar als psicòlegs que part de la seva missió és la millora de la vida normal.” (p. 10)

Lluch (1999), per la seva banda, també ressalta la importància d'una psicologia que s'ocupi de promoure el desenvolupament dels aspectes positius de la persona. Així escriu:

“S'ha de treballar en aquesta direcció. De fet, avui ja hi ha un bon cos de coneixements sobre temes com la plenitud, l'optimisme o la satisfacció. Però, aquesta àrea d'estudi representa només una mínima part de l'univers de la Psicologia.” (p. 134)

- *Relacions interpersonals.* S'ha de procurar que les relacions entre les persones que treballen siguin positives, des dels caps directius fins als treballadors, i d'aquests entre ells. En resultarà una major satisfacció i eficàcia.

Aquest principi és vàlid en tots els terrenys: terapèutic, educatiu i laboral. Rogers (1961) ha deixat escrit el gran progrés que va notar, com a terapeuta i professor, quan va tenir clar que la relació no havia de ser entre el professor i l'alumne, entre el psicòleg i el client, sinó entre la persona del professor i la persona de l'alumne, entre la persona del psicòleg i la del client. El mateix podem dir en el camp laboral, que es pot resumir breument així: s'ha de donar molta més importància a la persona que treballa, que al treball de la persona.

Les relacions interpersonals només són satisfactòries quan es basen en la reciprocitat i la complementarietat, és a dir, quan totes les persones que hi intervenen es complementen i s'enriqueixen mútuament.

- *Tendència innata a l'autorealització,* a la superació constant. L'ésser humà, partint d'una gran fragilitat inicial, tendeix a tirar endavant, a anar-se construint progressivament en cada moment evolutiu, a no decaure fàcilment, a anar sempre més enllà, en un procés de construcció personal que mai acabarà. Aquest principi està en la base del nou concepte de *resiliència*: capacitat de superar carències i adversitats per poder esdevenir una persona autorealitzada (Bice, 1997; Melillo i Suárez, 2001; Cyrulnik 2002, 2003; Guénard, 2002; Vanistendael i Lecomte, 2002; Manciaux, 2003).
- *Trobar un sentit a la vida.* Aquest principi va molt lligat a l'anterior. Si, junt amb la tendència innata a l'autorealització, es tenen clars uns objectius, unes fites i uns reptes, la persona es veurà impulsada a superar-se constantment. El professor que ha trobat en la docència un renovat estímul, que dóna sentit a la seva vida, se sentirà plenament satisfet i, probablement, encomanarà la seva satisfacció als seus alumnes.
- *Unitat de l'ésser humà.* Per naturalesa, som una unitat. Aquest és un principi clau en Psicologia Humanista. Tot en nosaltres tendeix a la integració. Tot està (o hauria d'estar) interrelacionat: pensaments, sentiments i accions. Cos i psiquisme (és a dir,

la vida interior, profunda: valors, ideals...). Una altra cosa és que l'educació rebuda hagi afavorit aquesta tendència natural a la unitat. Els centres educatius han d'educar els seus estudiants de manera integral.

La Psicologia Humanista defensa que, per viure amb plenitud, hauríem de funcionar d'una manera harmònicament integrada. En la mesura que alguna part no queda integrada, emmalaltim. Precisament la teràpia Gestalt, una branca de la psicologia humanista, té com a objectiu principal aconseguir aquesta unitat en aquelles persones que viuen el desequilibri de la seva divisió personal (Peñarrubia, 1998; De Casso, 2003).

Per això insistirem, en aquesta tesi, que el professor universitari, per a la seva satisfacció i la dels seus alumnes, ha d'anar més enllà d'instruir en coneixements i tècniques; ha d'apuntar a l'educació integral de la persona. I és un procés que mai acaba.

- *L'autoestima*, eix de la personalitat. Podríem dir que és una conseqüència dels principis anteriors. En la mesura que una persona es va autorealitzant, és a dir, va aconseguint els objectius de cada moment evolutiu i vital, pot viure unes relacions interpersonals satisfactòries; ha trobat un perquè que dóna sentit a la seva existència i és prou capaç de viure una vida força integrada. D'aquesta manera, la persona anirà aconseguint al llarg de la seva vida un grau d'autoestima suficient i de confiança en ella mateixa, que es convertiran en força del seu creixement personal. Com a conseqüència dels principis aconseguits, l'autoestima es converteix, també, en la seva causa i motor, en un *feedback* permanent.

Hem organitzat la part teòrica d'aquest treball en nou capítols. Els dos primers es refereixen a la universitat en general. En el primer, subratllem els reptes educatius que la societat actual li atorga, amb els seus signes d'identitat permanents. En el segon, es tracta la seva qualitat des d'un punt de vista multidimensional i de la importància del professorat per aconseguir-la.

En el tercer, entrem ja més directament en l'objectiu del nostre treball. Hi exposem les aportacions teòriques de diferents autors sobre el concepte de satisfacció. En el quart, aprofundim en aquest concepte i presentem els seus elements bàsics.

El capítol cinquè tracta la satisfacció en el marc laboral. Es fa un breu recorregut històric sobre l'inici i la presència que la satisfacció ha tingut i té en la psicologia de les organitzacions.

En el capítol sisè, es presenta la satisfacció específicament en el treball docent i es relaciona amb la docència de qualitat. Més encara, en el capítol setè, es defensa que la satisfacció docent del professorat és el factor intrínsec més important i influent. El capítol vuitè relaciona la satisfacció docent amb l'estil de lideratge. Finalment, en el capítol novè, es fa una relació d'instruments de mesura que van des de la satisfacció vital a la satisfacció del professorat, passant per la satisfacció laboral.

Iniciem després la part empírica amb el plantejament de la recerca. En el capítol desè, presentem l'objectiu general, els objectius específics i les hipòtesis de treball. Seguidament, s'exposa el contingut de la primera versió del model en sis factors de l'Escala de Satisfacció del Professorat (ESP) i el constructe satisfacció docent elaborat pels professors Polaino-Lorente i Domènech Llaberia (1997), suport de l'ESP.

En el capítol onzè, s'explica el procés seguit per l'estudi de la forma i contingut dels ítems de la primera versió de l'ESP, a partir de les consultes fetes a experts de centres universitaris de Madrid i Barcelona. S'hi relacionen i justifiquen els canvis proposats pels experts consultats, així com l'acceptació o no que han tingut per part dels autors de la primera versió de l'ESP. També s'hi exposen els assaigs fets fins a determinar la manera més adient de donar resposta als ítems de l'ESP i la concreció definitiva d'aquesta escala en forma de qüestionari.

El capítol dotzè recull les qualitats dels contextos d'obtenció de dades, el seu procés i temporització, el tractament donat als protocols rebuts i les característiques generals de la mostra.

En el tretzè, presentem el tractament i els resultats de les dades quantitatives, obtingudes a través de les respostes als ítems de l'ESP. Primerament, trobem l'estudi de la fiabilitat, l'anàlisi d'ítems i l'estudi de la validesa de l'ESP. Posteriorment, es pot veure una nova proposta d'organització dels seus ítems, com a alternativa a la del model inicial, feta a partir dels resultats de les anàlisis factorials practicades. Aquesta

nova distribució ha portat, com és lògic, a un canvi de denominació dels factors. Canvi que, com es veurà, respecta el constructe plantejat des de l'inici.

En el capítol catorzè, exposem el procés d'anàlisi de les dades qualitatives, obtingudes a partir dels comentaris addicionals que alguns professors han introduït en l'apartat del qüestionari previst per a aquesta finalitat. Es poden veure les característiques del professorat que ha participat en l'estudi complementari. Després s'exposa el procediment seguit per analitzar, a través de l'elaboració de diverses categories i subcategories, els comentaris aportats per aquests professors i els seus resultats.

El capítol quinze és el de la discussió dels resultats a partir de les dades quantitatives i qualitatives. S'exposen els resultats generals del procés seguit per la validació de l'ESP i els canvis més significatius que s'hi han incorporat. En cada factor, a més, es comenta el comportament general dels ítems que el formen i, en aquells que s'ha considerat necessari, es fan propostes de canvi. Finalitza el capítol amb una síntesi dels suggeriments, ja argumentats, per a la millora de l'ESP, junt amb unes breus consideracions respecte a les limitacions del present estudi.

Per acabar, tenim l'apartat de les conclusions, seguit d'un epíleg, on manifestem la nostra satisfacció per tot el que aquest treball ens ha aportat. Satisfacció que volem compartir amb tots els qui el llegeixin i ens facin partícips de les reflexions que els ha suggerit.



---

# 1

## LA UNIVERSITAT EN EL MARC DE LA SOCIETAT ACTUAL

---

### *Sumari*

#### 1.1. Signes d'identitat permanents



## 1. La universitat en el marc de la societat actual

La universitat forma, i ha format, part de la societat del seu temps. Al llarg de la seva història ens adonarem que ha estat condicionada, en bona part, per les característiques socials, polítiques i econòmiques de cada moment viscut. Els models que s'han anat configurant de la universitat, tant en època medieval com en la moderna (Benedito et al., 1995; De Juan, 1996; De Luxán, 1998b; Gallifa et al., 1998; Porta i Lladonosa, 1998; Rumbo, 1998), han estat una clara manifestació dels condicionaments històrics i contextuals on s'han creat i desenvolupat les institucions universitàries.

Si volem entendre i comprendre l'abast de les funcions de la universitat com a institució, cal ser molt sensible al moment i a les exigències de la societat on ha estat i està immersa.

Per un costat és, o hauria de ser, el motor que ajudés a avançar la societat. Ortega y Gasset (1930) ho expressa així:

“La universitat, posada enmig de la vida, de les seves urgències, de les seves passions, ha d'imposar-se com un *poder espiritual superior* [...] representant la serenitat en front del frenesí, la seriosa agudesa en front de la frivolitat [...]. Aleshores la universitat tornarà a ser la que fou en el seu temps millor: un principi promotor de la història europea.” (p. 78)

Per l'altre, la universitat rep la influència actualitzant de l'època en què viu. Per això és un concepte relatiu, no absolut, d'acord amb un temps determinat i en evolució. Aquesta és la idea que recullen Michavila i Calvo (1998) i Porta i Lladonosa (1998) d'un assaig fet l'any 1902 per Giner de los Ríos (1839-1915), fundador de la Institució Lliure d'Ensenyança. Els autors consideren aquest assaig, malgrat el pas del temps, vigent i útil per emmarcar qualsevol estudi actual que faci referència al paper de la universitat.

Aquesta mateixa reflexió la fa l'any 1987 el International Council for Educational Development (ICED), quan remarca les influències que les universitats reben del seu entorn social. Diu així:

“Les universitats no existeixen en el buit social, ni en un món d'abstraccions. El món real que les envolta està ple de forces dinàmiques que influeixen directament i indirecta sobre les tasques i operacions de les universitats i determinen la seva importància, abast i viabilitat com a institucions socials.” (p. 17)

Mai com ara la societat havia viscut tants canvis. El món actual es troba en un procés de transformació ràpid i profund provocat, entre d'altres raons, per l'evolució de la tecnologia i els mitjans de comunicació, els intercanvis ètnics i culturals, els corrents migratoris, el canvi demogràfic, les transformacions de tipus econòmic i laboral, la modificació dels valors religiosos, socials i culturals, la crisi de l'estat del benestar i la distribució desequilibrada de la riquesa, els problemes sorgits de la manca de respecte al medi ambient, i per les lluites armades. Tot això ha fet que la societat moderna entri en crisi i es perdi el sentiment de seguretat (Benedito et al., 1995; UNESCO, 1998).

Cap als anys setanta del segle XX, i a partir de la combinació dels canvis esmentats, s'inicià el que es coneix actualment com a *societat postmoderna*. L'obra d'Andy Hargreaves (1996) és una referència excel·lent per conèixer la seva repercussió en el món de l'ensenyament.

El professor Vázquez Gómez, de la Universitat Complutense de Madrid, en una taula rodona celebrada el 1995 sobre política educativa universitària, feia referència al paper de la universitat en la postmodernitat. Deia que un dels problemes bàsics és saber quina ha d'ésser l'actitud que aquesta institució ha d'adoptar davant els canvis i demandes socials, com ha de respondre des de la seva pròpia autonomia i responsabilitat vers la societat de la qual forma part (Benedito et al., 1995).

Díez Hochleitner (1997) també fa referència a la necessitat que té la universitat de respondre a la problemàtica del nostre món i a la incertesa que genera. Entrem en un nou ordre mundial i cal oferir a la humanitat un nou horitzó. La universitat s'ha d'adaptar a les demandes socials tant per renovar-se, d'acord amb les exigències d'un món en revolució global, com per realitzar-hi les modificacions necessàries.

En aquest apartat, hem volgut remarcar la vinculació i els condicionants que tota institució universitària té i rep del context històric i social en què està inserida. També hem anotat que aquest fet confereix un cert relativisme i dinamisme al concepte d'universitat que no hem d'oblidar.

## 1.1. Signes d'identitat permanents

Malgrat l'evolució que ha de fer la universitat d'acord amb els canvis de la societat, hi ha aspectes que queden, o haurien de quedar, en el temps; haurien de ser independents tant del context geogràfic i històric que els emmarquen, com del model organitzador de cada universitat. Aquests aspectes comuns són els que atorguen bona part del sentit a una institució quasi mil·lenària com és la universitat. Fan referència a la formació científica i humana que tota universitat ha de privilegiar i al compromís social que ha de mantenir i orientar el seu treball. Són els seus signes d'identitat més profunds i mai s'haurien de perdre. Intentarem exposar-los a partir de diverses aportacions que ens han semblat especialment significatives.

- *La formació científica*: la Carta Magna, aprovada per les universitats europees el 18 de setembre de 1088 a Bolònia, defineix la universitat així (Bricall, 1998):

“La universitat, en el si de les societats organitzades diversament segons condicions geogràfiques i raons històriques, és una institució autònoma que produeix i transmet cultura, de manera crítica a través de la recerca i de l'ensenyament.” (p. 4)

D'aquesta definició se'n desprenen quatre principis bàsics (Benedito et al., 1995; De Juan, 1996):

- La universitat és una institució autònoma que produeix i transmet cultura de manera crítica.
  - La integració de la docència i de la recerca.
  - La llibertat de la recerca, l'ensenyament i la formació.
  - La ignorància de qualsevol frontera geogràfica o política.
- *La formació humana i social*: la universitat no ha de formar només científics i tècnics sinó també, i sobretot, persones en tota la seva globalitat. En una universitat, la formació científica es dona per sobreentesa. En canvi, la formació humana i social sovint es poden veure menystingudes.

A continuació, farem un breu repàs històric per adonar-nos com autors de prestigi reclamen un paper marcadament educatiu, i no només científic/tècnic, per a la universitat.

Cap a la segona meitat del segle XIX, el qui després fou cardenal i primer rector de la Universitat de Dublín, J. H. Newman (1801-1890), en l'opuscle intitulat "La idea d'una Universitat", relatava la seva experiència de 30 anys a la Universitat d'Oxford. Hi manifestava que la veritable funció de la universitat no era només científica i cultural, sinó sobretot humana i social. La finalitat última havia de ser educar i formar bons membres per a la societat (De Juan, 1996).

Mayor Zaragoza (1994a), d'acord amb l'obra de Jaspers<sup>1</sup> *Die Idee der Universität*, exposa:

"La universitat té tres obligacions: la formació professional, l'educació global de la persona i la recerca." (p. 34-35)

Tothom coneix l'esperança que, a nivell mundial, es concedeix a l'educació com a via eficaç per resoldre els problemes més greus que pateix la humanitat. La UNESCO, creada el 1946, ha tingut sempre la tasca de desenvolupar el potencial humà tot prioritant l'educació. No ha deixat mai de treballar per assegurar una educació adequada a la majoria de la població i per utilitzar la força d'aquesta educació a fi de promoure la pau, la justícia i la tolerància. L'acta constitutiva de la UNESCO ja posà èmfasi a la necessitat de cercar valors comuns, capaços de crear "la solidaritat intel·lectual i moral de la humanitat." (Delors et al., 1996, p. 41-42).

La UNESCO ha dipositat la seva confiança en l'ambient universitari d'una manera molt especial. En podem trobar un exemple en el conveni que l'any 1984 van signar la UNESCO i l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), on va quedar plenament manifest l'interès de la UNESCO pel progrés de la societat a través de l'Ensenyament Superior, del qual la universitat n'és capdavantera, i de la cooperació internacional (Lallez et al., 1988).

Mayor Zaragoza (1994a), des de les seves responsabilitats a la UNESCO, considerà que la universitat té l'obligació de reflexionar sobre els grans problemes del món d'avui i del seu futur:

"La universitat ha d'ésser la consciència crítica de la societat i ha de continuar fidel a la seva vocació de forjar l'esdevenidor. Només ella és capaç de produir

---

<sup>1</sup> K. Jaspers (1883-1969): filòsof i psiquiatre alemany. Professor de la Universitat de Basilea.

sabers que permetran a la humanitat racionalitzar els seus sistemes de vida per tal que la Terra continuï essent habitable.” (p. 29).

En la conferència pronunciada al Paranimf de la Universitat de Barcelona (1994b) manifestava:

“La universitat és el planter de tècnics, professionals i científics que la societat necessita, però també té com a funció conservar i transmetre la cultura -el conjunt d'idees, valors i creences vigents-, tot enriquint-la amb l'aportació creadora de cada generació. [...] Per tal de complir exactament la seva funció, la universitat ha de mantenir la seva autonomia i influir sobre la societat en el seu conjunt. Aquesta actuació l'ha de fer mitjançant el coneixement, la cultura i la formació de la joventut; a través de l'educació integral, en els valors de la llibertat, de la tolerància i de la participació cívica.” (p. 8-9)

També en l'informe sobre educació presentat per la UNESCO, conegut per tothom com Informe Delors (1996), es manifesta que l'educació té el compromís de construir un món més solidari. Un dels apartats de l'informe, probablement el més conegut, tracta el que es coneix com *Els quatre pilars de l'educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser*.

En aquest document s'explica com l'educació s'hauria d'organitzar al voltant d'aquests pilars del coneixement, que formaran part de tota persona al llarg de la seva vida.

Aquests pilars són un toc d'atenció per a tots els professionals de l'ensenyament, des de l'Educació Infantil a la Superior, per tal de revisar els sistemes metodològics i les funcions de la nostra tasca docent. Al mateix temps, ens ajuden a construir una visió més àmplia, compartida i integrada de l'educació en la qual tots som aprenents i ensenyants al llarg de la vida.

Al nostre país hem d'esmentar els professors universitaris que foren impulsors de la Institució Lliure d'Ensenyança. Els seus màxims representants, Sanz del Río (1814-1869) i Giner de los Ríos (1839-1915), van assimilar les idees de Wilhelm von Humboldt, profund reformador de la universitat alemanya i impulsor d'un nou model d'universitat que es va estendre per diversos països europeus. Una idea d'aquest model ens la proporcionen Porta i Lladonosa (1998):

“A Humboldt l'interessava la formació de l'home i el procés que culmina en el perfeccionament de l'individu i el seu desenvolupament. Amb aquesta concepció, la idea d'autorealització passa a un primer pla.” (p. 32).

La finalitat del programa de la Institució era buscar el màxim bé per a les generacions futures. El programa va ser exposat per Sanz del Río en el discurs d'obertura de l'any acadèmic 1857-1858 de la Universitat Central de Madrid. Les seves línies d'actuació principals eren: emancipació intel·lectual, educació científica i austeritat ètica.

La Institució va representar la manifestació més clara dels nous corrents pedagògics a Europa i va plantejar una regeneració del país a través de l'ensenyament. Posava l'educació en el centre del desenvolupament humà.

En aquest sentit, les paraules de Giner de los Ríos (1902, recollides en Michavila i Calvo, 1998) a l'hora d'exposar la missió de la universitat són molt clares:

“Fer un universitari distint que es caracteritzi pel rigor de la seva preparació científica i professional, per la seva integritat moral, pel seu desinterès vers els mitjans fàcils i brillants...” (p. 28)

El filòsof i professor universitari Ortega y Gasset (1883-1955), en una conferència feta a Bilbao el 1910, va donar una gran importància a l'educació. Segons ell, l'educació, junt amb la política, és una eina que l'home pot utilitzar per transformar la realitat. L'educació és caminar vers uns valors, els quals guien els camins de l'acció de la vida i de l'educació (Ortega y Gasset, 1930).

L'any 1930, va exposar el que considerava la missió de la universitat: formar, a més de professionals, i per damunt de tot, persones cultes. El concepte de *cultura* utilitzat per Ortega y Gasset fa referència al conjunt d'idees vives que tota persona necessita per orientar-se en el món que li ha tocat viure (Ortega, 1930; De Juan, 1996; Esquirol, 1999).

Torrents (1993) justifica, en el seu llibre *Les raons de la Universitat*, la necessitat de la universitat avui i sempre. Manifesta que si la universitat no existís caldria inventar-la, atès que és una institució amb unes raons d'ésser, que li donen sentit i la fan necessària. També valora el seu paper científic i professionalitzador però remarca que sense la *part educativa*, entesa en el sentit més ple, no tindria raó de ser.

Considera que:

“Educar és formar els individus, desenvolupant i dirigint les seves facultats físiques, morals i intel·lectuals.” (p. 27)



“La formació universitària d’avui no ha de renunciar a formar homes i dones, a més a més de formar-los per a una professió.” (p. 56)

[...] Els estudiants s’haurien d’endur de les aules no només els coneixements que els faran més bons professionals, sinó allò que ha de dirigir l’ús d’aquests coneixements, allò que els farà més humans entre els humans.” (p. 130)

Benedito (1998) valora el compromís que la universitat ha de mantenir amb la societat, implicant-se en els debats sobre els problemes ètics i científics actuals, i mostrant una capacitat de resposta davant les necessitats de la societat, sense que això li faci perdre la seva autonomia institucional i llibertat acadèmica. Defensa que, malgrat les transformacions de la societat dels darrers temps:

“La universitat ha de continuar sent el temple de la cultura de la ciència, de la reflexió intel·lectual i de la formació humana en plenitud.” (p. 2)

En resum, hem vist com la universitat, a més d’adaptar-se als canvis de la societat i ser-ne el seu motor, ha de romandre fidel als seus signes d’identitat permanents: formació científica, humana i compromís social.

Considerem que tot professor universitari hauria de conèixer i treballar per tal que aquests signes d’identitat es mantinguin i es respectin. És per això que creiem necessari incloure’ls en la formació del professorat novell. Participar, des d’un inici, de les bases fonamentals de tot projecte universitari, afavoreix la professió en tota la seva dimensió.

Aquests signes d’identitat emmarquen i donen sentit al nostre treball de recerca.



---

**2**  
**UNIVERSITAT I QUALITAT**

---

***Sumari***

- 2.1. Qualitat: un concepte relatiu, contextual i multidimensional
- 2.2. Qualitat universitària i universitat de masses



## 2. Universitat i qualitat

En aquest capítol, reflexionarem primer sobre el concepte de qualitat i posteriorment, l'aplicarem a l'educació en general i a la universitat en particular.

### 2.1. Qualitat: un concepte relatiu, contextual i multidimensional

Parlar de qualitat és realment un tòpic des de qualsevol àmbit: empresarial, polític, social, professional, personal o col·lectiu. La paraula *qualitat* confereix valor i garantia a tot allò en què s'aplica.

Creiem que tothom podria estar d'acord en treballar a favor de la qualitat i valorar positivament un objectiu que s'hi orientés. Però és molt difícil expressar clarament què s'entén per qualitat i, a la vegada, que tothom pugui compartir el mateix concepte de manera espontània. Com expressa el professor Quintanilla (1998a, p. 88): “El concepte de qualitat és d'aquests que tothom entén, encara que ningú sap definir-lo.” En aquest mateix sentit, podem esmentar les paraules de J. P. Stewart: “No puc definir-la, però la reconec quan la veig.” (Gassiot, 1997, p. 2)

Per tant, veiem que se'n té una imatge, un referent intuïtiu, però és molt difícil concretar-la. D'altra banda, és d'aquells conceptes que sovint representen concrecions ben diferents. La qualitat no coincideix exactament igual per a tothom. Hi podria haver definicions ben diverses i possiblement, després de fer-ne una anàlisi a fons, concloure que cadascuna d'elles és ben adequada, tenint en compte la realitat concreta des d'on ha estat formulada. La realitat vindria donada per un context, una ideologia, uns reptes i unes expectatives concretes, no sempre compartits per tothom.

La qualitat és un concepte relatiu per la seva dependència ideològica, contextual i històrica (ICED, 1987; MEC, 1989; Santos Guerra, 1990; Peiró i González, 1993; Cobo, 1995; Marchesi i Martín, 1998; Mora, 1998; Quintanilla, 1998a). Per aquest motiu, quan es vol emprar aquest concepte amb un cert rigor, s'ha d'objectivar el millor possible.

Davant la necessitat d'objectivar el concepte de qualitat aplicat a l'educació, s'han elaborat diferents teories, entre les quals es poden assenyalar la de Mortimore (1991) i la d'Aspin, Capman i Wilkinson (1994). Ambdues posen de relleu l'interès per explicar les fites que persegueix el sistema educatiu concret on es vol aplicar el concepte de qualitat. Un tema que també ha estat aprofundit per Marchesi i Martín (1998).

Com veiem, la necessitat de referir-se a les fites respon a les característiques de relativitat i dependència del concepte de qualitat. Les finalitats de qualsevol sistema educatiu responen a un tipus d'ideologia, unes expectatives, uns reptes i unes necessitats pròpies del tipus de societat a la qual ha de donar resposta. Les fites de tota institució universitària haurien de ser els signes d'identitat de la universitat. Per altra banda, cada institució hauria de concretar, a més de les fites comunes i permanents, aquelles que li són pròpies i la fan singular.

Cal assenyalar que la qualitat de l'ensenyament s'ha de considerar com un concepte multidimensional, per la quantitat d'aspectes que hi intervenen i dels quals depèn. En aquest sentit, el Consell Internacional pel Desenvolupament Educatiu (ICED, 1987) dóna la definició següent:

“La qualitat és el resultat conjunt d'una combinació de factors estretament interrelacionats entre si, incloent sobretot les característiques i la preparació dels alumnes, els professors, la naturalesa o el caràcter dels programes d'estudi i dels mètodes de l'ensenyament, la relació existent entre la recerca i la docència, el grau d'adequació de les instal·lacions físiques i l'equipament, per no parlar del clima institucional global de les relacions humanes, dels valors, de les actituds i de les motivacions que es donen en el procés d'ensenyament/aprenentatge.” (p. 69)

La definició que en fa la UNESCO (1998) també s'orienta en la mateixa línia:

“La qualitat de l'Ensenyament Superior és un concepte pluridimensional que hauria d'englobar totes les seves funcions i activitats.” (p. 11)

I la majoria d'experts del nostre país (Rodríguez Espinar, 1991; Benedito, 1996, 1998; Michavila i Calvo 1998) també entenen i proposen abordar així aquest tema aplicat a la universitat. En concret, el professor Benedito, en la ponència “La formación del profesorado: evaluación y calidad” presentada al congrés celebrat a Las Palmas (1998), comenta:

“Totes les funcions i finalitats de la universitat han de desenvolupar-se amb la major qualitat possible atenent a múltiples criteris en relació amb les finalitats (formació cultural i humana, docència, recerca, professionalitat), amb els actors (professorat, alumnes, personal d’administració i càrrecs acadèmics) i amb els mitjans disponibles (pressupostos, instal·lacions i infraestructura). Sense perdre de vista que la qualitat universitària és un concepte *relatiu i multidimensional* i la seva anàlisi s’ha de fer en el context dels processos socials i polítics en què interactuen objectius i actors.” (p. 3)

Poder identificar cadascuna de les dimensions expressades permet fer-ne una anàlisi acurada i millorar-la, si cal. Això, sense oblidar la seva interdependència amb el conjunt i la seva contribució a la millora de la globalitat.

L’interès del nostre treball es centra en la satisfacció docent del professorat. La docència és una de les moltes dimensions que intervenen en la qualitat de la universitat. Pensem que si podem optimitzar la satisfacció docent del professorat, s’haurà contribuït a la millora de la qualitat de la universitat, tot i que som conscients que les altres dimensions són importants i tenen el seu pes en el repte per la qualitat.

## **2.2. Qualitat universitària i universitat de masses**

Durant els anys seixanta, com a resultat de l’augment de la demografia i dels canvis socials i econòmics que van donar lloc a l’estat del benestar en la majoria de països occidentals, els sistemes universitaris es van transformar profundament. A final dels setanta, aquesta transformació va arribar al nostre país, junt amb canvis polítics significatius. En el marc de la política que impulsa la Constitució de 1978, en propugnar un Estat social i democràtic de dret, es reforça un model d’universitat de masses, sense que això impliqui la seva massificació.

Es va passar d’una universitat elitista, que formava quasi exclusivament a grups reduïts de ciutadans privilegiats, a una universitat de masses, que formava un sector molt ampli i divers de la població. D’acord amb l’OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic), la universitat es pot considerar de masses quan al voltant d’un 20% del grup d’edat corresponent accedeix a estudis superiors (De Luxán, 1998b).

Arran d'aquestes transformacions, els governs es van esmerçar per satisfer les demandes i les necessitats de la població que volia accedir a una formació universitària. Es van crear nous centres universitaris i es van ampliar molts dels ja existents. Al principi del anys vuitanta, a Espanya hi havia 34 universitats i a l'inici dels noranta, ja s'arribava a 50 (Quintanilla, 1995). Gairebé un terç de les universitats públiques actuals es va crear durant aquest període.

Tot això va comportar canvis importants en les institucions universitàries, especialment de tipus organitzatiu i financer. Les administracions van augmentar fortament l'assignació de recursos a l'Ensenyament Superior, cosa que va permetre millorar considerablement la situació financera de les institucions universitàries (Mora, 1998). L'increment fou important però no suficient, perquè en un període de deu anys la població universitària va créixer considerablement.

Una característica més del model universitari espanyol de principi dels noranta, i que té la seva importància, és que per primera vegada coexisteixen universitats privades i públiques. Aquest fet representa la ruptura del monopoli polític i altera la naturalesa del sistema, encara que, aparentment, es considerin dos subsistemes perfectament diferenciats que tenen pocs, però importants, punts de connexió (De Luxán, 1998a).

Un dels guanys més significatius que va representar el pas d'una universitat d'elit a una universitat de masses va ser la gran transcendència des del punt de vista de justícia social (Quintanilla, 1995; Michavila i Calvo, 1998). En aquest sentit, la professora Rumbo (1998) manifesta:

“L'accés a la universitat no pot reproduir el privilegi socioeconòmic, sinó que ha d'estar en funció de la capacitat i de l'esforç.” (p. 27)

Una de les dificultats importants del sistema universitari de masses ha estat que no va poder, o no va saber, vetllar suficientment per impedir que el nou model no es convertís en una universitat massificada. D'aquesta manera, la massificació ha estat la tònica dominant en les nostres universitats, afectant seriosament la qualitat de la vida universitària. Així, el professor Zabalza (1992) assenyala, com a exemple d'algunes de les conseqüències negatives de la massificació a la universitat, els aspectes següents:

“Més heterogeneïtat de grups. Menys motivació. Necessitat de reclutar precipitadament nou professorat o bé de posar-lo a treballar abans que estigui



en condicions idònies per a fer-ho (becaris, ajudants, personal sense experiència docent ni preparació pedagògica). Retorn als models clàssics de la lliçó per a grups amplis davant la impossibilitat de portar a terme cap altre tipus de procediment més individualitzat. Menys possibilitat de respondre a les necessitats particulars de cada alumne. Menys possibilitat d'organitzar (planificar i fer el seguiment) en bones condicions, els períodes de pràctiques en escenaris reals." (p. 34-35)

La universitat de principis del segle XXI es veu força afectada pel canvi demogràfic iniciat a Europa en els anys seixanta-setanta i que va arribar, uns anys més tard, al nostre país. En els darrers anys de la dècada dels noranta, Espanya tenia la taxa de natalitat més baixa d'Europa (Cabré, 1999).

En general, els governs i les institucions universitàries estan interessats en conèixer les tendències demogràfiques per tal de preveure els efectes d'aquests canvis i afrontar, amb les màximes garanties possibles, un futur no gens llunyà. Com a exemple ben significatiu tenim el resultat d'un estudi encarregat per la Generalitat de Catalunya, el qual acaba dient que els estudiants universitaris a Catalunya passaran de 110.000 l'any 1995 a uns 55.000 a partir de l'any 2007 (*La Universitat UB*, 1998).

Ara bé, malgrat es doni un previsible canvi en el nombre de joves que accedirà per primera vegada als estudis superiors, també hi ha una tendència que fa preveure un cert creixement. Augmentarà la demanda de formació per part de persones que ja han passat per l'Ensenyament Superior i tinguin interès en l'especialització. També hi ha prou indicis per pensar en una presència important d'estudiants estrangers (Quintanilla, 1995).

Aquesta diversitat d'estudiants planteja un ampli ventall de necessitats formatives. Cal que el professorat sigui capaç de reconèixer-les i donar-hi la resposta adequada. El perfil del professorat universitari ha de ser prou flexible com per adaptar-se a les necessitats dels estudiants. Creiem que aquesta és una de les característiques que ha de tenir el professor de la universitat actual. És per això que ho tenim present al llarg del nostre treball.



---

## 3

# SATISFACCIÓ: ORÍGENS I EVOLUCIÓ DEL CONCEPTE

---

### *Sumari*

- 3.1. Autorealització i satisfacció: Goldstein
- 3.2. Satisfacció i trobar un sentit a la vida: Frankl
- 3.3. Autorealitzar-se i trobar un sentit a la vida en cada moment del cicle vital:  
Bühler
- 3.4. Característiques de la persona autorealitzada i satisfeta: Maslow
- 3.5. Satisfacció i poder viure amb plenitud: Rogers
- 3.6. Motivació intrínseca i satisfacció
- 3.7. Fluir, psicologia de l'experiència òptima: Csikszentmihalyi
- 3.8. Estudis sobre el benestar psicològic i el funcionament òptim



### 3. Satisfacció: orígens i evolució del concepte

La persona satisfeta és qui frueix amb el que fa o ha fet. El verb *fruir* ve de la forma clàssica llatina FRUOR. El seu participi és FRUCTUM, que vol dir *fruit* o *fruita* (Coromines, 1993). Així doncs, la satisfacció consisteix en trobar el fruit, la recompensa, en l'activitat mateixa. Una acció satisfactòria té essencialment una *finalitat en si mateixa* i per tant, genera il·lusió, ganes i interès. No és principalment un *mitjà* per obtenir altres beneficis.

En aquest capítol, farem un repàs històric als diversos autors que han escrit sobre la satisfacció d'acord amb el concepte anteriorment esmentat, encara que els termes utilitzats per a referir-s'hi siguin diferents: autorealització, benestar psicològic, motivació o satisfacció intrínseca, competència, experiències òptimes... Presentarem els autors segons l'ordre cronològic de les seves obres fonamentals en aquest tema.

#### 3.1. Autorealització i satisfacció: K. Goldstein (1878-1965)<sup>1</sup>

L'any 1914, Goldstein fundà a Frankfurt un institut per investigar i tractar les seqüeles que patien persones amb lesions cerebrals degudes a la guerra. Fruit d'aquests estudis, junt amb els principis de la psicologia de la Gestalt, formulà la visió unitària de l'ésser humà, concretada en el llibre *L'organisme* (1934), que influí fortament en els autors contemporanis (Quitmann, 1989).

En aquest llibre apareix, creiem que per primera vegada en els estudis de psicologia, el concepte *d'autorealització*, terme molt emprat posteriorment per altres psicòlegs de gran prestigi com Maslow, Rogers i Bühler.

Segons Goldstein, la persona sana i normal té una tendència interior que l'impulsa a tirar endavant, a passar del desordre a l'ordre i a superar les dificultats i contradiccions de la vida. És una mena de tensió sana i permanent que l'activa i li produeix *l'alegria de la superació* (Quitmann, 1989).

---

<sup>1</sup> Metge i especialista en neurologia. Va emigrar a Nova York, on va treballar en hospitals i universitats.

### 3.2. Satisfacció i trobar un sentit a la vida: Frankl (1905-1997)<sup>2</sup>

Ja d'estudiant, la gran preocupació de Frankl va ser la recerca d'un *sentit a la vida*, com a font d'equilibri i de *satisfacció personal*.

El 1945 va ser alliberat d'un camp d'extermini nazi i l'any següent, 1946, publicà un llibre-testimoni d'aquells dies de tragèdia i patiment: *El hombre en busca de sentido*. En ell, Frankl, envoltat de morts, ens parla de la vida i del seu sentit. Com a metge, va observar que els presoners que més sobreviuen a la dura situació del camp eren aquells que tenien alguna cosa o persona fora que els donava alè i il·lusió per tirar endavant. Cita la famosa frase de Nietzsche "qui té un *perquè* per a viure, pot suportar quasi sempre qualsevol *com*." (Frankl, 1979, p. 104). D'altra banda, també en aquest llibre ens descriu el *buit existencial*, propi d'aquelles persones que duen una vida migrada i sense sentit.

Frankl (1967; 1979) és el fundador de la Logoteràpia, teràpia que ajuda les persones a trobar un sentit a les seves vides.

L'autorealització a través d'un sentit vital produeix felicitat i satisfacció. Aquesta satisfacció, però, no és egoista sinó *transcendent*. Frankl descriu *l'autotranscendència* com un fet antropològic primordial: l'ésser humà està dirigit o apunta cap a enfora d'ell mateix: una causa a la qual servir o una persona a qui estimar. Aquesta és la veritable satisfacció. Només així la persona esdevindrà autènticament humana. L'essència de la nostra existència és aquesta obertura al món i als altres (Frankl, 1982; 1987). Es tracta de conceptes molt propers a *l'alteritat*, de la qual parla Allers, i a *l'estar en el món*, de Heidegger, autors que van influir molt positivament en el pensament primerenc de Frankl (Fizzotti, 1981; Pareja, 1987).

Lukas, deixeble de Frankl, presenta l'estudi del psicòleg rus Kratochil, el qual, basant-se en la logoteràpia, defensa una teoria plural de valors per aconseguir una major seguretat i satisfacció personal (Lukas, 1983). Certament és molt arriscat confiar-ho tot a un *sol valor* per important que sigui (parella, treball, fills...). Si aquest valor, pràcticament únic, desapareix, la persona es pot enfonsar fàcilment.

---

<sup>2</sup> Neuròleg i psiquiatra. Rebé influència directa de Freud, Adler i Allers. El 1942 va ser internat, amb la seva família, en un camp d'extermini nazi. Allí va perdre la seva muller, pares i germans, excepte una germana.

### **3.3. Autorealitzar-se i trobar un sentit a la vida en cada moment del cicle vital: Bühler (1893-1974)<sup>1</sup>**

Bühler també es refereix a l'autorealització, però ho fa amb una aportació específica: el vessant evolutiu. Distingeix cinc fases, que van des del naixement fins a la maduresa, cadascuna de les quals té les seves fites corresponents.

*La satisfacció personal* consisteix, precisament, en poder aconseguir aquestes fites. Com Frankl, la gran preocupació de Bühler va ser el *sentit de la vida* i com trobar-lo en cada etapa evolutiva. La podem considerar una precursora dels estudis actuals sobre el cicle vital.

Els seus textos fan referència a una vida plena, satisfeta, realitzada o a una vida malgastada, perduda i desaprofitada. L'autorealització consisteix en dedicar-se de manera creadora als altres, en viure amb plenitud tant en la joia com en el dolor, en actuar de manera constructiva, que ajudi a la *pròpia satisfacció* i a la dels altres. Aquests són per Bühler (1962) els eixos fonamentals de la persona que es desenvolupa normalment (Quitmann, 1989; Zacarés i Serra, 1998). Com podem veure, és una posició molt propera a l'autotranscendència de Frankl.

### **3.4. Característiques de la persona autorealitzada i satisfeta: Maslow (1908-1970)<sup>2</sup>**

Un fet va marcar el futur personal i professional de Maslow: la Segona Guerra Mundial. Va quedar tan impressionat per la magnitud d'aquesta tragèdia que decidí deixar la seva carrera en investigació experimental i dedicar-se de ple a l'estudi de l'ésser humà, tant amb les seves ombres com, sobretot, amb les seves llums.

Volia demostrar a una humanitat desesperançada que la persona no sols és capaç d'odi i destrucció, sinó també d'amor i bondat.

---

<sup>1</sup> Doctora en psicologia i professora a la Universitat de Viena. Com Goldstein, va haver d'emigrar. Va treballar a Londres, Oslo i Los Angeles. Finalment va retornar al seu país.

Va voler aprofundir en l'estudi de la vida de persones sanes, madures, autorealitzades, ben reconegudes per la seva dedicació i servei a la societat. Fruit d'aquesta investigació va publicar el 1954 el seu llibre més llegit: *Motivació i personalitat*, on es recullen les característiques bàsiques de la persona que ha aconseguit un alt nivell d'autorealització i de *satisfacció personal*. Posteriorment, va aprofundir en el mateix tema (Maslow, 1968).

El 1962 va fundar, junt amb altres psicòlegs (Rollo May, Carl Rogers...), l'Associació de Psicologia Humanista.

### **3.5. Satisfacció i poder viure amb plenitud: Rogers (1902-1987)<sup>3</sup>**

Des de 1940 fins a 1963, Carl Rogers va combinar la pràctica terapèutica amb la docència a les universitats de Ohio, Chicago i Wisconsin.

El 1961 va publicar la seva obra més coneguda: *El proceso de convertirse en persona*, on es recullen les bases de la seva teràpia i pràctica docent.

Com Goldstein, Bühler i Maslow, defensa l'autorealització de la persona, tot i que ell en diu *autoactualització*: una tendència a actualitzar i a desenvolupar l'impuls innat a la superació. Posa l'èmfasi en el procés, en un camí de realització que mai acaba.

La *satisfacció personal* esdevé quan l'ésser humà pot viure la seva vida amb plenitud, quan *pot ser el que realment és*, amb la seva manera de ser, sentir, pensar i actuar.

Quan la persona no té la confiança i autoestima suficients, no pot mostrar-se tal com és habitualment, sent i pensa. Llavors cau en un profund sentiment d'insatisfacció personal i emmalalteix psíquicament.

La satisfacció de la persona que viu i ha pogut viure amb plenitud reforça la seva tendència actualitzadora, que l'impulsa a obrir-se a noves experiències vitals. Rogers n'és un bon exemple: quan tenia 61 anys, va iniciar noves experiències, especialment

---

<sup>2</sup> Professor de psicologia a les universitats de Brooklyn i Brandeis. Es doctorà en psicologia per la Universitat de Wisconsin, on va rebre una sòlida preparació en investigació experimental. Harlow va ser el seu mestre principal. Inicialment va col·laborar amb Thorndike.

<sup>3</sup> Doctor en psicologia. Inicialment, i durant deu anys, va treballar en una clínica d'orientació infantil.



en el món de l'educació i en la creació de grups de trobada, que van tenir un gran ressò.

A l'edat de 78 anys va publicar el seu últim llibre: *El camino del ser* (1980), on recull les experiències i vivències dels seus deu últims anys. En referència a la seva mort diu:

"He aconseguit viure la meua vida, certament no amb absoluta plenitud, però sí amb un bon nivell de satisfacció i em sembla natural que un dia s'acabi." (p. 47)

Més endavant escriu:

"Per a mi, aquests deu últims anys han estat fascinadors, plens d'intrèpids projectes. He tingut l'oportunitat d'obrir-me a noves idees, nous sentiments, noves experiències i nous reptes. Cada vegada més descobreixo que estar viu vol dir arriscar-se, actuar sense una certesa absoluta, comprometre's amb la vida." (p. 49)

Aquestes paraules, en una persona de quasi vuitanta anys, confirmen la seva energia interior, fruit d'una vida viscuda amb plenitud i satisfacció. I són ben certes. Només cal fixar-se en el ritme de les seves publicacions en els últims anys: quatre llibres i uns quaranta articles. Rogers ho té clar:

"Per tant, crec que sóc sincer en afirmar que, en conjunt, aquesta ha estat la dècada més satisfactòria de la meua vida. He aconseguit ser cada vegada més jo mateix i hi he trobat la felicitat." (p. 49)

### **3.6. Motivació intrínseca i satisfacció**

Sovint, la motivació intrínseca es relaciona directament amb la satisfacció. Una activitat motivada intrínsecament és la que es realitza només per l'interès i el plaer de fer-la (Reeve, 1998). No es necessiten altres estímuls ni recompenses. La motivació intrínseca, tant en l'àmbit empresarial com en el docent, va associada a la satisfacció personal i al clima laboral.

La motivació intrínseca es basa en la satisfacció de determinades necessitats psicològiques: curiositat, eficàcia, autodeterminació i autonomia. El seu estudi no es va dur a terme a les universitats fins ben entrada la segona meitat del segle XX, en la

dècada dels setanta. En general, els llibres anteriors a aquesta època o bé es refereixen a la motivació en termes d'impulsos fisiològics o de recompenses externes.

White (1959) és considerat el pioner en la investigació de la motivació intrínseca i la base d'estudis posteriors (DeCharms, 1968; Deci, 1971, 1972, 1975; Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000), els quals emfatitzen la importància de l'autonomia i l'autodeterminació en el concepte de motivació intrínseca. Primer en un article (1959) i després en un simposi sobre motivació, White va reconsiderar el concepte de motivació i va introduir el de *competència*, en el sentit d'eficàcia en les pròpies accions. Segons ell, tenim una tendència natural, innata, a controlar les accions des de dins; no estem necessàriament determinats des de fora per estímuls o circumstàncies externes. Si aconseguim aquest control intern, la satisfacció és extraordinària. L'impuls a actuar sorgeix des de dins, per la renovada força de l'èxit aconseguit. Som nosaltres qui controlem les diverses situacions, la nostra vida (Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi, 1998).

En canvi, quan ens trobem davant de situacions incontrolables, enduts per forces externes, podem caure en una *indefensió apresada*, concepte profundament estudiat per Abramson, Seligman i Teasdale (1978) i Seligman (1983; 1990).

Són diverses les fonts on es va inspirar White (1959) per renovar i ampliar el concepte de motivació, molt restringit fins aleshores en els camps fisiològic i dels estímuls externs. Ens referirem a continuació als autors més importants:

En primer lloc, Hartmann, considerat el pare de la *psicologia del jo*. D'acord amb les seves idees, White (1959) va emfatitzar l'activitat exploradora i experimental, ja en l'edat infantil, per aconseguir una sensació de *competència* enfront del món real. Aquesta competència genera un nivell de confiança, basada en l'experiència, que permet al *jo* controlar de manera satisfactòria les circumstàncies externes (Reeve, 1998).

També es percep la influència de la *teoria personològica* de Murray (1938), que fa una anàlisi aprofundida de les necessitats humanes. Les necessitats no estan guiades només per impulsos sinó també per una *necessitat innata d'autonomia*.

White també rebé la influència de Goldstein i Maslow a través del concepte d'autorealització, entès com una força interna que ens mena vers la superació personal (Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi, 1998).

Entre els precedents en l'estudi de la motivació intrínseca, junt amb White, hem de mencionar els estudis fets en el camp de *l'etologia*. El seu màxim representant és Harlow (1953). Va afirmar que les mones eren capaces d'actuar no necessàriament per estímuls i recompenses externes sinó també per motius més interns, com la novetat i la curiositat. Va demostrar que la motivació de les mones per completar un trencaclosques baixava després d'haver rebut un reforç, una recompensa material. L'estudi d'aquest efecte, indicador que l'estímul extern no sempre funciona, ni tan sols en els animals, va generar una intensa recerca en autors bàsics en el camp de la motivació intrínseca com DeCharms (1968), Deci (1971), Leeper, Greene i Nisbett (1973).

En el mateix camp etològic, Berlyne, 1960, 1966, i Hunt, 1965, van voler verificar la *hipòtesi de l'activació òptima* de Hebb, 1955. Ambdós van demostrar que ni tan sols les rates treballaven exclusivament per obtenir menjar o evitar descàrregues. També estaven motivades per recompenses més internes com la novetat, la curiositat i l'eficàcia (Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi, 1998).

A finals de la dècada dels seixanta, van aparèixer els primers investigadors de la motivació intrínseca d'una manera directa i explícita, i que havien rebut influències de White i el corrent etològic.

El primer d'ells va ser DeCharms (1968; 1976). Va demostrar que existien diferències significatives entre els estudiants que actuaven per motius interns i els que ho feien per estímuls externs. Els primers, controlaven millor les seves conductes, es prenién el seu treball seriosament i en gaudien més, independentment del reconeixement extern. DeCharms va presentar la hipòtesi que, en contrast amb allò que la teoria dels impulsos podia preveure, si les persones rebien recompenses externes per fer coses que inicialment volien fer de manera espontània, es reduiria el seu interès i la motivació interna per fer-les.

Deci (1971; 1972; 1975), a la Universitat de Rochester, va demostrar la hipòtesi de DeCharms. El reconeixement de l'existència d'una poderosa motivació intrínseca, en la

lògica més estricta, va portar Deci i els seus col·laboradors (Deci i Ryan, 1985), a investigar profundament sobre l'autonomia i l'autodeterminació, enteses com una capacitat d'escollir i que les pròpies eleccions determinen les seves accions. Diversos estudis empírics demostren la relació entre autodeterminació i motivació intrínseca (Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi, 1998; Reeve, 1998; Limonero, 2003 ).

Huertas (1997) matisa les apreciacions anteriors dient que potser s'han exagerat les virtuts de la regulació interna, perquè no s'ha tingut massa en compte que certes contingències externes a la persona, com els incentius, es poden trobar també implícites en tasques intrínsecament motivades. El que sí podem afirmar és que els incentius poden ser *necessaris*, però difícilment seran *suficients* per aconseguir una *plena satisfacció*.

### **3.7. Fluir, psicologia de l'experiència òptima: Csikszentmihalyi**

En el marc de la motivació intrínseca, els estudis de Csikszentmihalyi (1990; 1996;1997;1998) són els que es relacionen amb la *satisfacció personal* més directament.

Csikszentmihalyi va seguir de prop les investigacions fetes per DeCharms i Deci però va voler anar més enllà. Va investigar en contextos naturals: com se sentien aquelles persones que tenien la gran sort d'estar fent allò que realment els agradava i que fruïen de les seves activitats. Amb el seu equip de la Universitat de Chicago, va seleccionar i entrevistar en profunditat a més de dues-centes persones intrínsecament motivades amb allò que feien.

Resultat d'aquesta investigació va ser el llibre: *Fluir. Una psicologia de la felicitat* (1990). La paraula *flux* és una metàfora que alguns dels entrevistats van utilitzar espontàniament per expressar els seus sentiments. A l'autor va semblar-li molt adient perquè sintetitzava i expressava molt bé el que totes aquelles persones sentien en descriure les seves vivències.

El flux és una força, una energia que surt de dins de manera espontània, sense esforç aparent. La persona que el té es concentra al màxim en la seva activitat, perd la noció

del temps i viu una experiència plenament satisfactòria.

Els entrevistats van descriure la vivència de flux amb termes quasi idèntics, fos quina fos la seva activitat: atletes, artistes, científics, religiosos, treballadors normals... tots descrivien les seves experiències més satisfactòries amb paraules semblants, independentment de la seva raça, edat, gènere o classe social.

El concepte de flux ha estat i és molt útil per a aquells psicòlegs que estudien la felicitat, la satisfacció vital i la motivació intrínseca.

Csikszentmihalyi i el seu equip (1998) escriuen que la investigació sobre el flux s'ha convertit en una part bàsica i habitual de la seva recerca a la Universitat de Chicago. Aprofundirem després en aquest tema, quan parlem dels elements bàsics de l'activitat satisfactòria.

### **3.8. Estudis sobre el benestar psicològic i el funcionament òptim**

En aquest apartat volem fer referència als treballs de Ryff (1989) i Waterman (1984; 1993), treballs estudiats i aprofundits per Zacarés i Serra (1998).

Ens plau ressaltar l'interès d'aquests estudis en clau positiva, atesa la gran desproporció en relació amb els que ho fan en clau negativa.

Ryff (1989) es fonamenta principalment en les teories evolutives del cicle vital (Bühler, 1962; Erikson, 1970); les teories psicològiques del creixement personal (Maslow, 1954, 1968a; Rogers, 1961, 1969) i els estudis sobre salut mental, de Jahoda (1958). Ha elaborat sis criteris de satisfacció i benestar psicològics, així com de funcionament eficaç. Són els següents: autoacceptació, relacions interpersonals positives, autonomia, competència (controlar les situacions), objectius vitals clars i creixement personal.

Waterman (1984; 1993) ha intentat aprofundir en l'estudi del funcionament psicològic satisfactori, efectiu i saludable. Es basa principalment en: *el sentit d'identitat personal* (Erikson, 1968; 1970), *l'autorealització* (Maslow, 1954; 1968a), *el lloc de control intern* (Rotter, 1966), i *el raonament moral* basat en principis (Gilligan, 1985; Kohlberg, 1992).



---

## 4

# LA SATISFACCIÓ: ELEMENTS BÀSICS

---

### Sumari

- 4.1. Trets personals que predisposen a la satisfacció
- 4.2. Context familiar
- 4.3. Obtenció dels objectius proposats
- 4.4. Un projecte integrador d'objectius: vers la satisfacció vital
- 4.5. Objectius no aconseguits: superació del fracàs





## **4. La satisfacció: elements bàsics**

La satisfacció és una vivència, un sentiment positiu format per un conjunt d'elements que l'han fet, i la fan possible (Locke, 1969; 1976; 1984). Aquests elements estan relacionats entre si, s'integren i s'influeixen mútuament. Són els següents:

- Trets personals
- Context familiar
- Obtenció d'objectius proposats
- Projecte integrador
- Superació del fracàs

### **4.1. Trets personals que predisposen a la satisfacció**

La literatura consultada posa de manifest que determinades característiques de personalitat afavoreixen la satisfacció, mentre que altres en poden ser un obstacle.

Així ho demostren H. J. Eysenck (1978) i Eysenck i Eysenck (1987) amb la seva reconeguda classificació en dues dimensions fonamentals: extraversió-introversió i neuroticisme-estabilitat.

Pel que fa a l'extraversió-introversió, les persones extravertides acostumen a ser sociables, animades, estimulables i encuriosides. Les introvertides, en canvi, tendeixen a ser reservades, reflexives, controlades i serioses. En conjunt, les persones extravertides tendeixen a una major satisfacció personal que les introvertides (Bisquerra, 2000). També s'ha demostrat la relació entre l'extraversió i les emocions positives: optimisme, entusiasme, interès social... (Brody i Ehrlichman, 2000).

Quant a l'altra dimensió, neuroticisme-estabilitat, les persones amb un alt neuroticisme tendeixen a ser ansioses, estar excessivament preocupades i amb canvis d'humor freqüents. Aquesta dimensió també s'ha relacionat amb altres sentiments negatius: baixa autoestima, irritabilitat i predisposició a la depressió (Brody i Ehrlichman, 2000). En canvi, les persones estables acostumen a ser calmades, satisfetes i organitzades.

També acostumen a mostrar més satisfacció personal que les que presenten neuroticisme com a tret de personalitat (Bisquerra, 2000).

Queda clar que la persona extravertida, i a la vegada estable, té totes les garanties de poder desenvolupar una vida normalment satisfactòria.

A banda de les escales d'extraversió i neuroticisme d'Eysenk, n'hi ha tres que afinen encara més els trets bàsics de la personalitat. Les exposem tal com vénen definides per Brody i Ehrlichman (2000):

- *Responsabilitat*. Les persones que obtenen puntuacions altes en aquesta escala són persones curoses, meticuloses, que s'organitzen i planifiquen. En canvi, les que puntuen baix acostumen a ser desorganitzades i a estar poc concentrades amb el que fan.

De fet, l'habilitat d'organitzar-se i planificar, i en concret de distribuir el temps de forma adequada, és un factor de satisfacció (Bisquerra, 2000).

- *Obertura a l'experiència*. Les persones que puntuen alt es descriuen com imaginatives, curioses, a qui els agrada la varietat i estan interessades en activitats intel·lectuals i/o artístiques. Les que puntuen baix normalment són convencionals, els costa sortir de la rutina i mostren poca curiositat intel·lectual.

- *Amabilitat*. La puntuació alta descriu persones afectuoses, compassives, amables i inspiradores de confiança. La puntuació baixa es relaciona amb persones poc comprensives, fredes i desconfiades.

Podem pensar que les persones que obtenen puntuacions altes tenen característiques de personalitat que els predisposen a tenir una bona base de desenvolupament satisfactori, tant des del punt de vista professional com interpersonal.

El treball de Fierro i Cardenal (1996) relaciona directament les dimensions de personalitat i satisfacció personal. Es demostra que la *satisfacció personal* correlaciona positivament amb *la maduresa del desenvolupament personal* (Erikson, 1968), amb *el lloc de control intern* (Rotter, 1966) i amb *l'extraversió* (Eysenk, 1971). I negativament, amb l'escala de *neuroticisme* (Eysenk, 1971).

En conclusió, es pot afirmar que hi ha investigacions que demostren (Bisquerra, 2000) que, de cara a la satisfacció vital, és molt més important la *personalitat* amb els seus trets definitoris que no pas els *fets concrets*, més o menys satisfactoris. Hi ha persones que interpreten la vida en sentit positiu i optimista, mentre que d'altres ho fan habitualment en sentit negatiu.

## 4.2. Context familiar

Els trets de personalitat, recentment esmentats i que predisposen a la satisfacció o insatisfacció, estan formats per una estreta barreja d'elements genètics i ambientals. Especialment important és l'ambient afectiu que envolta l'infant des dels seus primers dies. Els vincles afectius que formen els infants, sobretot en els seus tres primers anys, senten les bases de la seva personalitat present i futura. Adler (1927; 1960), Spitz (1958) i Bowlby (1972; 1976; 1988) són els referents principals en aquest tema.

Hi ha diferents tipus de vincles segons la seva qualitat. Ainsworth et al., (1978), estreta col·laboradora de Bowlby, va presentar el resultat de la seva recerca en equip sobre aquest tema. Va treballar amb nens de dos anys en l'anomenada *situació estranya*, per demostrar la solidesa del vincle mare-fill i deduir-ne la seva intensitat i qualitat. Va establir tres tipus de vincles: segur (65-70%), insegur (10-15%) i evitatiu (20%), amb les seves característiques corresponents, l'estabilitat de les quals s'ha verificat en diferents recerques longitudinals en l'adolescència i edat adulta. Des dels primers anys ja formaran part de la personalitat global. Avui dia els seus estudis han estat àmpliament validats (López et al., 1999).

Les característiques del *vincl afectiu segur* amb els seus significatius constitueixen el perfil de la persona segura, emocionalment equilibrada i satisfeta (Rovira, 2000). Les detallem seguidament:

- *Alta autoestima*: confiança en les seves possibilitats, sensació de competència (pròpia del que normalment controla la situació), satisfacció personal i professional, i capacitat d'acceptar els seus errors i límits.
- *Autonomia*: valdre per un mateix, capacitat de prendre decisions i assumir responsabilitats.

- *Confiança en els altres i en les relacions interpersonals*: fruit d'unes primeres relacions afectives gratificants amb els pares, que li donaren prou seguretat emocional per trobar l'equilibri entre la necessitat de convivència i la pròpia independència personal.
- *Facilitat per expressar i, a la vegada, controlar els propis sentiments i comprendre els dels altres*.
- *Motivació*: il·lusió per superar-se i tirar endavant. Curiositat renovada per aprendre. Les seves activitats acostumen a tenir un fi en si mateix i no són només uns mitjans per obtenir altres beneficis (diners, prestigi...). És a dir, s'actua preferentment per motius interns, per la pròpia satisfacció i per l'interès en l'activitat en ella mateixa.

Aquestes característiques defineixen amb claredat el perfil de la persona que pot viure amb *plenitud i satisfacció*. A la vegada, coincideixen força amb les dimensions de personalitat exposades en l'apartat anterior.

L'estudi de Rathunde (1998), de la Universitat de Chicago, sobre la influència del context familiar en joves universitaris demostra que el context familiar, afavoridor de plenitud i satisfacció vital, té les característiques següents:

- *Claredat*. Els joves saben prou bé allò que els seus pares esperen d'ells.
- *Centralització en el present*. Aquests joves tenen clar que els seus pares s'interessen pel que estant fent ara, pels seus sentiments actuals i les experiències concretes, en lloc de preocupar-se en excés per l'obtenció del títol universitari o si aconseguiran després un treball ben retribuït.
- *Lliure elecció*. També tenen clar que els seus pares podran aconsellar-los i orientar-los, però que respectaran les seves decisions mentre estiguin disposats a assumir-ne les conseqüències.
- *Confiança*. Permet el jove sentir-se suficientment còmode per rectificar, si cal, i reconèixer els seus errors.
- *Reptes* que els pares van oferint als seus fills amb noves i més complexes responsabilitats i oportunitats d'acció.

Rathunde (1998) conclou l'estudi afirmant que els joves amb els pares definits amb les característiques anteriors se sentien més feliços, satisfets i segurs, que no pas els nois amb els pares sense aquestes actituds.

### 4.3. Obtenció dels objectius proposats

Després dels treballs de Murray (1938) i Maslow (1954), sabem que l'ésser humà té unes necessitats innates bàsiques que ha de satisfer si vol ser feliç i autorealitzar-se. Són unes forces poderoses que duen a l'acció i es transformen en objectius, fites i reptes per tal d'aconseguir la satisfacció de les necessitats.

L'obtenció dels objectius proposats és un bon predictor de satisfacció personal (Bisquerra, 2000). Aquests objectius però, han de ser clars, exigents i retroalimentats, tal i com exposem a continuació:

- *Claredat.* Els objectius han de ser clars, específics i plenament acceptats.
- *Exigència.* Els objectius també han de tenir un cert grau de dificultat i exigència, han de representar un repte per a la persona, sempre i quan sigui assequible. Els reptes, per a ser satisfactoris, s'han d'equilibrar amb les pròpies capacitats: no poden ser ni massa fàcils ni massa difícils.  
La persona normal, sana, madura, es planteja espontàniament nous reptes. Tant poden ser noves activitats com nous plantejaments o enriquiments d'una mateixa activitat o professió.
- *Retroalimentació.* Un element essencial en la satisfacció és el feedback, la retroalimentació: anar coneixent el resultat de les accions, el grau en què els objectius s'aconsegueixen. Aquest coneixement genera noves il·lusions, nous reptes i possibles rectificacions. Tots els autors consultats insisteixen en la importància d'aquest aspecte (Davis i Newstrom, 1995; Peiró i Prieto, 1996; Vélaz, 1996; Trechera, 2000).

La força del *feedback*, generador de satisfacció, es pot relacionar amb el concepte de competència (White, 1959): ser competent vol dir controlar la situació, ser conscient dels resultats i dels objectius aconseguits. Aquest fet produeix una gran satisfacció i,

com és lògic, genera autoestima. White considera que sentir-se competent és una necessitat bàsica i fonamental.

Probablement, Csikszentmihalyi (1990; 1996; 1997) és l'autor que més ha aprofundit en la importància del *feedback* com a productori de satisfacció. Analitza diferents activitats o professions, més o menys satisfactòries, segons la qualitat de retroalimentació que generen.

En aquest *feedback* es donen el coneixement i el reconeixement dels objectius aconseguits o en procés d'aconseguir-se. Per *coneixement* s'entén que és la pròpia persona qui s'adona i és conscient dels resultats. En el *reconeixement*, en canvi, són els altres qui et valoren i et reconeixen els objectius aconseguits.

La plena satisfacció es dona quan coneixement i reconeixement van junts. Totes les investigacions apunten, però, que la qualitat i l'eficàcia del *feedback* es deuen, sobretot, al coneixement i a la retroalimentació personal (Vélaz, 1996).

#### **4.4. Un projecte integrador d'objectius: vers la satisfacció vital**

Els objectius que hom es pot proposar poden ser molt diferents, segons el tipus de necessitats que vulgui satisfer; els podem donar més valor que a d'altres. Murray (1938) parla de la relativa importància de les necessitats i de les distintes valoracions a l'hora de satisfer-les.

També Maslow (1954) jerarquitzava les necessitats i la seva satisfacció, des de les inferiors a les superiors, fins arribar a la pròpia realització personal.

No es pot aconseguir una satisfacció global i duradora si l'energia psíquica només es dirigeix cap a fites concretes, separades les unes de les altres (Csikszentmihalyi, 1990).

El problema sorgeix quan es presenten objectius força incompatibles aparentment, quan hi ha diferents *valors* en lluita. La persona entrarà en conflicte si no és capaç d'integrar-los en un *projecte unificador*, allò que dona un veritable sentit a l'existència humana i s'orienta vers una satisfacció vital, plena.

Però aquest projecte unificador no és gens fàcil. Per exemple, una persona amb parella, fills i un treball pot trobar serioses dificultats en harmonitzar aquests tres valors. Si en prioritza un amb excés sobre els altres, difícilment portarà una vida plenament satisfactòria.

Un element bàsic de la satisfacció personal és la capacitat de reconduir l'energia psíquica cap a fins integrats. Per fer-ho possible s'ha de tenir un cert grau de maduresa. Allport (1974) exposa set criteris per reconèixer una persona madura. Un d'ells és la *filosofia unificadora de la vida* i els diferents valors que la poden integrar.

D'altra banda, també es fa necessària la reflexió per trobar l'equilibri integrador entre diferents valors-objectius, que poden donar plenitud a l'existència (Csikszentmihalyi, 1990).

Bisquerra (2000) parla de la satisfacció com un dels principals components de la felicitat. Es refereix a la satisfacció vital, entenent la vida en tot el seu conjunt: salut, parella, fills, amics, treball, temps lliure... Segons aquest autor, la persona emocionalment intel·ligent ha de saber gestionar el seu temps de manera equilibrada, a fi que cap d'aquests valors vitals quedi desatès i insatisfet.

#### **4.5. Objectius no aconseguits: superació del fracàs**

Superar el fracàs és un element important de la satisfacció quan, aquesta, és fruit d'un projecte vital integrador. És una conseqüència dels punts tractats anteriorment.

La persona que normalment porta una vida plenament satisfactòria, amb una bona integració de valors diferents, és capaç de superar les dificultats i els objectius no aconseguits. És una persona amb *autoestima* suficient i amb moltes vivències i experiències positives. Normalment ha controlat les diferents situacions vitals. El seu caràcter s'ha anat forjant a l'entorn de la competència (White, 1959). És una persona prou forta i coratjosa, "té una sensació total de control" (Csikszentmihalyi, 1996, p. 140). A més, un element clau de la seva personalitat és assumir els reptes que se li presenten. El que potser per a una altra fóra enfonsar-se, per a ella és un nou encoratjament per superar les dificultats.

Csikszentmihalyi (1990) resumeix en tres punts la capacitat de les persones amb satisfacció vital per superar les dificultats i els fracassos:

- *Autoconfiança natural*. Creure en un mateix i en els seus significatius.
- *Capacitat de concentrar-se en el món*, més que en un mateix. Saber transcendir. Més que centrar-se en el pensament del seu fracàs, la persona veu que ha de lluitar per superar les dificultats i fer front a les seves responsabilitats socials (familiars, professionals...). Aquest enfocament és defensat també per Bühler (Quitmann, 1989) i per Frankl (Pareja, 1987).
- *Descobriments de noves solucions*. L'esperit lluitador li fa provar altres alternatives amb l'esperança d'ampliar el seu creixement personal.



---

## 5

# SATISFACCIÓ EN EL TREBALL

---

### *Sumari*

- 5.1. Importància donada a la satisfacció en el treball: breu procés històric
  - 5.1.1. Disseny per millorar la productivitat laboral: Taylor
  - 5.1.2. El Moviment de les Relacions Humanes: Mayo
  - 5.1.3. L'esperit de Hawthorne: prioritzar la satisfacció en el treball
    - 5.1.3.1. Jerarquia de les necessitats humanes bàsiques: Maslow
    - 5.1.3.2. Satisfacció de les necessitats superiors en el treball: McGregor
    - 5.1.3.3. Teoria bifactorial en la satisfacció laboral: Herzberg
    - 5.1.3.4. Condicions per a un treball satisfactori: Csikszentmihalyi
- 5.2. Estudis sobre la satisfacció en el treball del professorat universitari: breu història
  - 5.2.1. Actituds bàsiques en la satisfacció del professorat: Rogers
  - 5.2.2. Investigadors de les actituds rogerianes
  - 5.2.3. Altres autors significatius
  - 5.2.4. Estudis sobre la satisfacció del professorat universitari



## 5. Satisfacció en el treball

Els estudis sobre la satisfacció laboral constaten la importància que aquesta variable ha tingut, i té, en la psicologia del treball i de les organitzacions. La literatura sobre el tema és abundant: l'any 1976, Locke informava que hi havia unes 3.350 publicacions fins al 1975 i que aquest nombre s'incrementava cada any una mitjana de 111 publicacions. Aquesta informació es basava en textos escrits quasi exclusivament en anglès, per tant, les dades serien probablement més àmplies (Bravo, Peiró i Rodríguez, 1996).

### 5.1. Importància donada a la satisfacció en el treball: breu procés històric

No sempre la satisfacció en el treball ha ocupat un lloc preferent en les empreses. S'hi va començar a donar importància a partir de les fortes crítiques al sistema que Taylor va idear per augmentar la productivitat. Un breu recorregut històric des dels seus inicis ens permetrà veure-ho millor.

#### 5.1.1. Disseny per millorar la productivitat laboral: Taylor (1856-1915)

Enginyer en cap de l'empresa Midvale Irons Works, es va interessar en reduir la baixa eficàcia i millorar la productivitat dels treballadors. Per a això, va suggerir una sèrie de modificacions que accelerarien i facilitarien els processos productius i les va presentar l'any 1906 a l'ASME (American Society of Mechanical Engineers). Les idees de Taylor van ser acceptades i àmpliament posades en pràctica per moltes empreses d'EUA. Les exposem breument:

- *Divisió del treball.* Els treballadors es dividien en dos grups: els responsables de la programació del treball (estudi científic de la tasca a realitzar, sense deixar res a la improvisació) i els encarregats de l'execució. Els primers eren considerats de primera classe i els segons, de categoria inferior.
- *Els incentius han de ser bàsicament econòmics.* Segons Taylor, aquest és l'estímul fonamental de tot treballador.

- *Potenciar el treball individual.* Taylor creia que el treball en grup frenava la producció i que els operaris rendien més en un treball individual, moguts per un estímul econòmic en funció de la seva producció.
- *Realitzar tasques molt concretes i repetides.* D'aquesta manera, fins i tot els treballadors menys preparats i menys capaços podrien fer el seu treball força bé.

Al principi les idees de Taylor van ser ben rebudes pels treballadors. Però ben aviat es van anar desenganyant. No treballaven a gust, eren considerats com a màquines, purs automàtics i les condicions de treball no eren adequades. Les queixes augmentaren.

Els sindicats van pressionar el Congrés de Diputats, que va nomenar el 1915 una comissió investigadora presidida pel Dr. Hoxie, professor de la Universitat de Chicago. En conjunt, les conclusions d'aquesta comissió no van ser precisament favorables al sistema Taylor: no es tenien en compte els factors psicològics ni el cansament dels treballadors, el sistema havia provocat un fort distanciament entre el patró i els obrers, l'excessiva especialització havia eliminat l'aprenentatge d'un ofici... Ho podríem resumir en una frase: el taylorisme donava molta més importància al treball que realitzava la persona, que a la persona que feia el treball.

A conseqüència de tot aquest moviment, i a mesura que el sistema Taylor anava perdent força, les empreses, entre 1915 i 1929, van ampliar els incentius laborals, fins ara exclusivament econòmics. També van procurar per als treballadors una agradable ambientació física: ventilació i il·luminació adequades, diferents tons de color per a les parets, es comença a pensar en una música ambiental o fil musical, es proposen pauses periòdiques, etc.

Tot i els canvis ambientals, la filosofia de fons seguia essent propera al taylorisme. Els canvis més profunds estaven a punt d'arribar.

### **5.1.2. El Moviment de les Relacions Humanes: Mayo**

En una empresa de material elèctric de la planta Hawthorne (Chicago), Elton Mayo, professor de la Universitat de Harvard, dirigia el 1929 una investigació sobre la qualitat de la il·luminació en el rendiment laboral.

Es van escollir dos grups de treballadors: un de control, amb una il·luminació que es va mantenir constant i un altre de prova, amb una il·luminació que millorava gradualment.

Com era d'esperar, el rendiment del segon grup va augmentar. Però la sorpresa dels investigadors fou que també va millorar el del primer grup. Davant d'aquest resultat inesperat, els investigadors, en una segona prova, van reduir i empitjorar la il·luminació del segon grup. El resultat va ser de nou sorprenent: el seu rendiment tornava a pujar. Els investigadors van concloure que hi havia una variable desconeguda que interferia en el resultat. Calia idear uns procediments més rigorosos per identificar-la.

Llavors es van seleccionar sis treballadores que havien de muntar uns complicats relés de telèfons. L'experimentació va durar cinc anys. Un observador-investigador les acompanyava sempre: anotava tot el que passava, anava informant dels resultats a les operàries, els demanava el seu parer i escoltava les seves queixes. Es van dur a terme canvis experimentals: introduir pauses, incentius econòmics, horaris, refrigeris gratuïts... fins suprimir-ho tot. El resultat fou sorprenent: el rendiment va arribar al punt més àlgid.

Els resultats van permetre als investigadors descobrir el factor desconegut: la importància de les *relacions humanes*. Les treballadores s'havien sentit importants pel fet d'haver demanat el seu parer i la seva ajuda, d'haver-les escoltat, d'anar-les informant del resultats obtinguts, de la convivència amb un líder humà. A més, van constatar la forta cohesió del grup. Les treballadores havien creat arrels afectives entre elles i treballaven a gust juntes. Estava naixent el Moviment de Relacions Humanes.

A partir d'aquesta investigació, es va donar molta importància als estils de direcció més democràtics, les comunicacions ascendents i descendents i la composició de grups de treball.

D'ara en endavant, els estudis sobre la productivitat i l'eficàcia laboral tindran molt en compte les variables descobertes a Hawthorne: satisfacció, motivació, intercomunicació, grups de treball informals...

La psicologia del treball i de les organitzacions situa la investigació de Mayo a Hawthorne com el punt de partida de l'autèntica *satisfacció laboral*, que va molt més enllà dels estímuls econòmics i les millores ambientals.

El 1935, Hoppock va realitzar el primer estudi sistemàtic sobre satisfacció laboral. La conclusió més important fou que la satisfacció en el treball depenia dels diferents nivells professionals: com més alt era el grau de satisfacció, més alt era el grau del nivell professional del treballador. El grau màxim corresponia al dels directius. En canvi, els nivells de satisfacció més baixos es relacionaven directament amb els grups de treballadors no qualificats, els treballadors manuals (Rodríguez Porras, 1999).

### **5.1.3. L'esperit de Hawthorne: prioritzar la satisfacció en el treball**

Entre 1930 i 1950, el Moviment de les Relacions Humanes va produir canvis profunds en la concepció de l'ésser humà com a treballador. En oposició a una concepció mecanicista, simple i econòmica que prioritzava l'eficàcia (Taylor), van aparèixer tres noves concepcions que prioritzaven la *satisfacció en el treball* (Leal et al., 1999):

- *Concepció basada en l'home social.* El treballador que se sent acceptat, valorat, reconegut i manté unes bones relacions amb els seus companys de treball, està més satisfet i motivat que no ho estaria pels incentius econòmics que li puguin oferir.
- *Concepció basada en l'home que s'autorealitza.* És el reconeixement d'una necessitat humana bàsica: fer ús de les pròpies capacitats i aptituds per aconseguir uns objectius. Adonar-se que el que hom fa té un sentit i està integrat en un objectiu de l'empresa més ampli. L'home se sent útil i reconegut.
- *Concepció basada en l'home complex.* Cada persona és única i singular: té necessitats, objectius i desigs diferents, maneres de pensar i sentir diferents, històries i contextos diferents. No es pot pensar, doncs, en una política de motivacions igual per a tothom i, sens dubte, la satisfacció laboral no pot quedar limitada als incentius purament econòmics.

Els problemes humans mai són senzills. Hi incideixen múltiples factors, alguns dels quals són aliens a l'empresa, com per exemple, la pròpia família.

Va ser en la dècada 1950–1960 quan va aparèixer amb força l'anomenat *Esperit de Hawthorne*. El concretarem amb quatre autors, que van tenir, i tenen encara, una gran influència: Maslow, McGregor, Herzberg i Csikszentmihalyi. En fem ara una breu referència i ho ampliarem després en parlar dels diferents models teòrics.

### 5.1.3.1. Jerarquia de les necessitats humanes bàsiques: Maslow

En el seu llibre més important, *Motivación y Personalidad* (1954), Maslow presenta un estudi molt profund sobre les característiques de les persones *autorealitzades*, així com una graduació de necessitats bàsiques, des de les inferiors (fisiològiques, econòmiques) fins a les superiors (autoestima, autorealització).

Maslow va adonar-se que les seves idees no eren només vàlides en els terrenys educatiu i terapèutic, sinó també en el món laboral i la direcció d'empreses, a partir d'una política humanista centrada en el potencial de les persones. Va introduir un nou concepte, *eupsíquia*, en referència al desenvolupament de la salut per mitjà del treball (Vélaz, 1996):

“Les aportacions de Maslow suposen un important avenç sobre els resultats de Hawthorne: demostren que no sols les necessitats de pertinença al grup estaven amenaçades en el sistema taylorista, sinó altres més altes, les corresponents a l'autoestima, a la valoració social o a la possibilitat d'autorealitzar-se en el treball.” (p. 128)

El propietari de la *Non-Linear Systems* de California va demanar a Maslow que observés *in situ* el funcionament i la gestió de la seva empresa, basada en els principis humanistes que ell proposava: estimular al màxim la creativitat, la cooperació i l'autonomia dels treballadors i posar èmfasi en la formació i l'augment d'habilitats.

Fruit d'aquestes observacions i altres col·laboracions en el món de l'empresa, Maslow deixà en els últims anys de la seva vida uns escrits, fins ara inèdits i recollits per Hoffman (2001). Parlen de com reforçar la motivació i la satisfacció dels treballadors, com millorar la comunicació, la psicologia dels líders, la dinàmica de la direcció d'empreses, etc. En aquests escrits, Maslow manifesta clarament la seva satisfacció en veure l'aplicació pràctica dels seus estudis en el terreny de les organitzacions.

### 5.1.3.2. Satisfacció de les necessitats superiors en el treball: McGregor

Professor de l'Institut de Tecnologia de Massachusetts, McGregor és un dels autors més reconeguts en el món de les organitzacions i que més ha contribuït a divulgar i posar en pràctica les idees de Maslow. El 1960 va publicar el seu llibre més influent: *El lado humano de la empresa*, recomanat pel mateix Maslow.

La tesi més important de McGregor (1960) és que, un cop l'empresa ha satisfet les necessitats bàsiques del treballador (fisiològiques i de seguretat), aquesta ha d'anar més enllà i ha de procurar satisfer les necessitats superiors de reconeixement, intercomunicació i autorealització per mitjà del treball.

Ampliarem les seves idees més endavant, en el capítol 8, quan parlem de tipus de lideratge i satisfacció en el treball.

### **5.1.3.3. Teoria bifactorial en la satisfacció laboral: Herzberg**

Contemporani de Maslow i també psicòleg. Com Maslow, va quedar profundament marcat per la Segona Guerra Mundial, que li va fer veure la part més inhumana de l'ésser humà. Va formar part d'un grup de soldats aliats que va alliberar el camp de Dachau. El que va veure allí va impressionar-lo tan fortament que no parava de preguntar-se pels motius que mouen les persones per actuar tan malaltissa i irracionalment.

Davant d'una societat tan desgavellada, i de manera semblant a Maslow, es va adonar de la gran importància de la salut mental de les persones. Atès que aquestes passen moltes hores en el treball, aquest hauria de ser el màxim de satisfactori i saludable (Vélaz, 1996).

*La satisfacció laboral* és l'eix que vertebra tota l'obra de Herzberg. El 1959 publica, junt amb Mausner i Snyderman, *The Motivation to Work*, on exposa els *factors extrínsecs i intrínsecs* que incideixen en la satisfacció laboral. El document és el resultat d'una recerca realitzada amb els treballadors de nou empreses amb un doble objectiu: determinar quins eren els factors causants de la satisfacció o insatisfacció en el treball i, en segon lloc, mesurar la repercussió que tant la satisfacció com la insatisfacció tenien en el rendiment laboral. Herzberg (1966; 1968) va aprofundir les seves idees sobre la satisfacció en el treball.

Ho veurem àmpliament en el proper capítol: satisfacció docent i docència de qualitat.



#### **5.1.3.4. Condicions per a un treball satisfactori: Csikszentmihalyi**

Aquest professor de psicologia de la Universitat de Chicago és probablement qui més ha aprofundit en el tema de les activitats satisfactòries i les seves conseqüències positives. Ens hi hem referit anteriorment (capítol 4), en exposar la satisfacció en general. Ara concretarem les seves aportacions en el camp de la *satisfacció laboral*.

Fa uns trenta anys que Csikszentmihalyi va iniciar la seva recerca sobre satisfacció en el treball. Ja en la dècada 1970–1980 va aconseguir resultats coherents. Fruit dels seus estudis és el seu llibre més important: *Fluir* (1990), on s'exposen les condicions necessàries per tal que un treball sigui satisfactori.

El 1997 va publicar els resultats de noves investigacions sobre el mateix tema i un any més tard, 1998, va donar a conèixer, amb la col·laboració d'altres autors, diferents aplicacions pràctiques d'*activitats satisfactòries*.

En l'última dècada, s'han multiplicat al nostre país els estudis sobre satisfacció laboral. Segons Peiró i Munduate (1999), l'augment es deu a les directes implicacions de la satisfacció en el treball, en la qualitat de vida laboral i la reducció de l'absentisme. Citem dues tesis doctorals com a exemple: la de Loitegui (1990), *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la administración foral de Navarra* i la de Muñoz (1990), *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*.

## **5.2. Estudis sobre la satisfacció en el treball del professorat universitari: breu història**

Dividirem aquest apartat en tres: les aportacions de Rogers i col·laboradors, les d'altres autors significatius i, finalment, les del nostre país.

### **5.2.1. Actituds bàsiques en la satisfacció del professorat: Carl Rogers (1902–1987)**

Rogers (1969; 1982) és un dels autors més importants i creatius en el terreny de l'educació innovadora. Ens hi hem referit en el capítol 3, orígens i evolució del concepte satisfacció. Moltes de les seves idees, revolucionàries en el seu dia, encara són vigents i actuals.

Segons ell, la satisfacció en la docència ve determinada per quatre actituds fonamentals del professor: *autenticitat, estima, empatia i confiança*. Aquestes actituds, si són sinceres, provoquen la resposta recíproca dels alumnes i faciliten el seu aprenentatge, la qual cosa genera satisfacció tant en el professor com en els alumnes. Rogers (1969) ens parla fins i tot *d'entusiasme*. Explicarem amb detall aquestes actituds més endavant, en el capítol 7.

Rogers va començar a exposar les seves idees l'any 1952 a la Universitat de Harvard amb el seminari: *Com l'ensenyament a classe pot influir en la conducta humana?* El curs va produir un gran impacte i també força polèmica. La idea clau de Rogers (1969) és que la docència, per a que sigui eficaç i satisfactòria tant per a l'alumne com per al professor, s'ha de centrar molt més en la *persona* de l'alumne que en els *continguts* a transmetre, molt més en la *relació interpersonal* professor–alumne que en els *coneixements i ciència* del mestre.

Durant més de 35 anys, Rogers va ser un reconegut terapeuta i un prestigiós professor universitari. En aquests camps professionals va posar en pràctica les quatre actituds exposades per ell. Havia escrit diversos llibres sobre la relació terapèutica (1940; 1951; 1961) però cap sobre la relació educativa a través de la docència. És per aquest motiu que va escriure, amb molta il·lusió, el seu primer llibre, explícitament per als docents: *Libertad y creatividad en la educación* (1969). El seu objectiu era demostrar que les actituds terapèutiques, suficientment validades, també es poden aplicar eficaçment a la docència.

### **5.2.2. Investigadors de les actituds rogerianes**

Rogers aportava les proves de la seva experiència professional. També ho feien altres professors que aplicaven la seva teoria. Calia, però, investigacions amb profunditat. Aquestes són algunes de les que es van dur a terme i que exposem breument (Rogers i Freiberg, 1994):

Aspy i Roebuck (1976), investigadors del National Consortium for Humanizing Education (NCHE), van treballar durant 17 anys en 42 estats i 7 països diferents, amb més de 2.000 professors i 20.000 alumnes, des del parvulari fins a la universitat. El seu objectiu era intentar demostrar la validesa d'una docència centrada en la persona,

és a dir, la validesa de les actituds rogerianes en l'eficàcia dels aprenentatges i en la relació educativa plenament satisfactòria. Les conclusions del NCHE es poden resumir breument en dues afirmacions (Rogers i Freiberg, 1994):

“Els estudiants aprenen més i es comporten millor quan reben alts graus de comprensió, estima i autenticitat que quan els nivells de suport són baixos. És important tractar els alumnes com éssers humans conscients i sensibles [...]” (p. 290)

“El professor, especialment el docent universitari, considera que el contingut substantiu és el més important i que les relacions humanes són secundàries. Els nostres estudis demostren que, per afavorir un bon aprenentatge, el professor havia de ser el factor interpersonal més important de la classe.” (p. 294)

Tausch i Tausch (1981), professors de psicologia de la Universitat de Hamburg, van seguir de prop la recerca d'Aspy i Roebuck i, esperonats pels seus resultats, van realitzar la seva recerca a Alemanya. Els resultats obtinguts són semblants als d'Aspy i Roebuck. En concret, van trobar que només el 10% dels professors investigats enfocava les classes des d'un plantejament centrat en la persona.

En la segona edició del llibre *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80* (1982), Rogers es mostra molt satisfet perquè les seves hipòtesis sobre l'ensenyament centrat amb la persona i amb les quatre actituds corresponents, són àmpliament avalades per uns autors de tant prestigi com els esmentats.

En la tercera edició (Rogers i Freiberg, 1994), s'exposen investigacions més recents amb uns resultats notablement semblants als d'Aspy i Roebuck i de Tausch i Tausch, tot i que havien transcorregut més de 20 anys des del treball inicial de Rogers.

Citem també dues publicacions clarament rogerianes: la de professora de psicopedagogia d'Aix-en-Provence, M. Poeydomenge (1986), *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad* i la d'Ada Abraham (1986), *El enseñante es también una persona*. Abraham fou professora a la Universitat jueva de Jerusalem. En el seu llibre, Rogers hi escriu el primer capítol amb dos significatius subtítols: “La persona del docent és més important que allò que sap i més que els mètodes que fa servir” i “És gratificant ser humà a classe.”

### **5.2.3. Altres autors significatius**

Exposem seguidament diversos treballs sobre la satisfacció docent, d'acord amb la recensió que fa Biscarri (1993, p. 39):

La teoria bifactorial de Herzberg (vegeu capítol 6) ha motivat la recerca sobre la *satisfacció–insatisfacció docent*. La investigació educativa, seguint els seus procediments d'entrevista, ha recolzat sovint la teoria d'aquest autor. Biscarri (1993) cita 15 estudis fets entre 1966 i 1986.

Lester, 1988, fa una acurada revisió bibliogràfica sobre la *satisfacció en el treball docent* i recull 65 publicacions des de 1975 fins a 1986.

S'han fet molts estudis sobre la satisfacció–insatisfacció dels professors basant-se en la jerarquia de necessitats de Maslow (1954). Biscarri (1993) cita 14 autors des de 1981 fins a 1986.

En algunes publicacions sobre la satisfacció docent, es barreja la teoria de necessitats de Maslow amb la teoria de la motivació de Herzberg. Alguns exemples: Frataccia, 1982; Garskof, 1985 i Fox, 1986.

La teoria de l'expectativa de Vroom (1964) també ha servit de base per investigar la *satisfacció del professorat* i la seva capacitat innovadora: Stephens, 1974; Miskel et al., 1980; Bloom, 1982 i Block, 1986.

Altres investigadors sobre la satisfacció laboral docent combinen la teoria de Herzberg amb la teoria de l'expectativa de Vroom: Silver, 1982; Wright, 1984 i Block, 1986.

### **5.2.4. Estudis sobre la satisfacció del professorat universitari**

Hem fet un recull d'estudis sobre la satisfacció del professorat universitari de l'Estat espanyol; l'exposem tot seguit.

Alvira i Collazos (1976) van realitzar una enquesta a 1.118 professors universitaris i 600 alumnes. L'enquesta tenia un apartat específic sobre *la satisfacció i la tensió* en la

docència. Com a conclusions més interessants ressaltem les següents:

- El grau de satisfacció del professorat estudiat és alt, més d'un 80%.
- La investigació confirma la hipòtesi que, en general, la satisfacció és més alta a mesura que augmenta el grau jeràrquic del professorat.
- El temps de dedicació a la universitat influeix en el grau de tensió en el treball docent. Una dedicació no exclusiva representa menor implicació psicològica i menor tensió.
- El fet de no participar i no influir en la presa de decisions que afecten el professorat generen tensió i malestar. Així com,
- La manca de claredat i exactitud per part de la institució universitària d'allò que s'espera del professor.

Castillo (1978) es proposa conèixer les actituds dels professors de la Universitat de Santiago de Compostel·la pel que fa als objectius de l'Ensenyament Superior.

Destaquem tres conclusions referents a *la satisfacció–insatisfacció*:

- Els aspectes que generen més satisfacció són la llibertat d'acció en la docència i les bones relacions amb els companys.
- Els que produeixen més insatisfacció són: la insuficiència del sou i l'escassetat de mitjans materials.
- Els professors desitjarien dedicar més temps a la investigació.

Almarcha (1982) es basa en una enquesta feta a 594 professors de les universitats de Granada, Sevilla, Còrdova i Valladolid. En l'apartat de la satisfacció–insatisfacció, trobem les conclusions següents:

- El grau de satisfacció docent és d'un 46,1%. Com es pot veure, aquest índex és molt més baix que el 80% del treball d'Alvira i Collazos, esmentat més amunt.
- Com més alt és el nivell jeràrquic, més alta és la satisfacció docent.
- Els professors més satisfets són els que comparteixen la docència amb una altra activitat professional.
- La forta estratificació del professorat crea conflictes permanents d'interessos, valors, percepcions i atribucions entre els diferents cossos docents.

Veira (1983) fa un estudi des de la perspectiva de la Sociologia de les organitzacions. Es tracta d'una enquesta a 256 professors de deu facultats de la Universitat de Santiago de Compostel·la. Dels resultats, es desprenen les consideracions següents:

- Bastants professors insatisfets adopten una estratègia de retraïment en relació amb

els objectius generals de la universitat. És a dir, no estan d'acord amb el funcionament de l'organització universitària i, en lloc d'anar-se'n, s'hi queden buscant les seves pròpies fites i implicant-se el mínim possible amb les exigències de la universitat. Entenen per buscar les pròpies fites: abocar-se a investigar, publicar i, en canvi, desatendre l'esforç diari d'una docència de qualitat.

L'explicació que aquests professors insatisfets donen a l'esmentada estratègia és ben senzilla: constitueix la millor opció en un context social que ofereix poques oportunitats i és molt competitiu.

- Una font de satisfacció és l'autonomia i la llibertat d'acció que, per altra banda, afavoreix l'estratègia de retraïment.

García-Valcárcel (1989) va passar una enquesta a 116 professors dels diferents centres de la Universitat de Cantàbria. Quant a la *satisfacció–insatisfacció* s'anoten els resultats següents:

- El 50% del professorat universitari es troba, en general, satisfet en el seu treball.
- Aspectes més relacionats amb la satisfacció docent:
  - Enriquiment personal
  - Compartir els coneixements
  - Estar al dia
  - Contacte amb els joves
- Aspectes més relacionats amb la insatisfacció docent:
  - Manca de mitjans per fer bé el treball
  - Poca valoració de la docència enfront de la recerca
  - Baixa remuneració
  - Massa alumnes per classe

Zubieta i Susinos (1992), en l'apartat del seu estudi centrat en el professorat de la Universitat de Cantàbria, recullen les impressions de 128 docents, els quals destaquen que la major satisfacció s'obté a partir de:

- La matèria que s'explica
- La relació amb els estudiants

En canvi, els factors que produeixen més insatisfacció són:

- El desinterès dels estudiants
- La remuneració econòmica

Sáenz i Lorenzo (1993) van passar una enquesta a 813 professors de la Universitat de Granada. Els resultats obtinguts són els més baixos dels presentats fins ara. Només un 25% es mostra clarament satisfet de la docència. Presentem les conclusions següents:

- La docència en si, donar classe, és el factor que proporciona una major satisfacció.
- El professorat també se sent força satisfet per l'estímul que representa la preparació de les classes.
- No està gaire satisfet amb els mitjans disponibles.
- Els nivells més baixos de satisfacció en el professorat provenen dels mateixos alumnes, del seu baix nivell en preparació científica i de tenir poc desenvolupades les tècniques de treball intel·lectual.
- Des de la perspectiva de la satisfacció professional, la tutoria, com a element essencial de personalització en el procés formatiu de l'alumnat universitari, no sembla haver calat massa en la pràctica diària de la universitat.
- L'excessiu nombre d'alumnes a les aules també afecta negativament el grau de satisfacció del professorat.

Guerrero i Vicente (1999), en la seva comunicació presentada al IX Congrés de Formació del Professorat, fan una anàlisi d'alguns estudis sobre la satisfacció-insatisfacció docent. Emfatitzen la importància dels factors intrínsecs (reconeixement, ambient laboral i relacions interpersonals) sobre els extrínsecs, especialment el salari. Es presenta la satisfacció com un antídote per a l'estrès docent i es relaciona amb l'eficàcia de la docència.

Per finalitzar aquest apartat, fem un breu comentari sobre la diferència entre percentatges que les investigacions sobre satisfacció docent han mostrat al conjunt d'Espanya: del 80% d'Alvira i Collazos (1976) al 25% que Sáenz i Lorenzo mostren de la Universitat de Granada (1993), hi ha molta diferència.

Un 80% de satisfacció docent és alt. No obstant, aquest percentatge coincideix pràcticament amb el del professorat no universitari (Primària i Secundària), tal com ho demostren González i González (1993). També manifesten que és el percentatge aproximat de satisfacció en el món laboral, com consta en investigacions nacionals i estrangeres. De tal manera, que s'ha arribat a parlar d'una mena de llei sociològica: "la Llei del 80% de satisfets." Aquesta llei té una explicació psicològica convincent: atesa

la importància de la professió en la vida de les persones, tant des del punt de vista social com econòmic i personal, declarar-se satisfet amb el treball equival, en molts casos, a realitzar un balanç positiu de la pròpia experiència vital. En canvi, confessar-se insatisfet no deixa de ser el trist reconeixement d'un fracàs personal (González i González, 1993).



---

## 6

# SATISFACCIÓ DOCENT I DOCÈNCIA DE QUALITAT

---

### *Sumari*

- 6.1. Factors personals
  - 6.1.1. Satisfacció de les necessitats bàsiques
  - 6.1.2. Estabilitat emocional
  - 6.1.3. Estil atribucional
    - 6.1.3.1. Estil atribucional més específic en la satisfacció docent
  - 6.1.4. Tipus de personalitat A o B
    - 6.1.4.1. Personalitats tipus A i tipus B: satisfacció en el treball
    - 6.1.4.2. Professors tipus A versus professors tipus B: satisfacció docent
  - 6.1.5. Autoestima i satisfacció en el treball i en la docència
- 6.2. Factors intrínsecs
  - 6.2.1. Enriquiment del treball: *job enrichment*
    - 6.2.1.1. Limitacions de l'enriquiment del treball
- 6.3. Factors extrínsecs
  - 6.3.1. Factors extrínsecs més específics del docent universitari



## 6. Satisfacció docent i docència de qualitat

Per una universitat de qualitat, la docència també ha de ser de qualitat i per a que ho sigui, el professorat ha de poder estar suficientment satisfet en aquest vessant de la seva professió. La satisfacció docent és una variable decisiva. Com veurem, en la docència hi han altres aspectes també importants que caldrà tenir en compte. Però si el professor no se sent prou content, satisfet i autorealitzat, aquests perden la seva eficàcia.

Primer analitzarem els factors que fan possible la satisfacció en tot tipus de treball, inclòs el del professorat. Quan sigui el cas, farem referència específica al treballador, professor universitari.

A l'hora de parlar d'aquests factors, hem d'esmentar forçosament Herzberg i col·laboradors (1959). En un estudi realitzat a 1.685 treballadors en dotze aplicacions diferents, van descobrir una sèrie de factors en relació amb la satisfacció–insatisfacció laborals. La seva teoria és coneguda amb el nom de *bifactorial*, ja que distribueix els factors en dos conjunts: els ambientals o de context, anomenats també *extrínsecs* i els de contingut o *intrínsecs* al propi treball.

Hi afegirem els factors *personals*, d'acord amb altres autors que també han estudiat la satisfacció laboral. Considerem aquests factors molt importants, ja que podrien ser l'arrel profunda d'un més o menys alt grau d'atractiu i interès per a la docència.

Presentarem els tres factors per separat: personals, intrínsecs i extrínsecs. Els entenem interdependents, amb una mútua i recíproca influència. La seva integració afavorirà que la docència sigui eficaç i satisfactòria.

### 6.1. Factors personals

És tot el conjunt de característiques de caràcter i de personalitat que exerceixen una considerable influència sobre el treball i el fan més o menys satisfactori.

Exposarem els factors personals en el punts següents: satisfacció de les necessitats bàsiques, estabilitat emocional, estil atribucional, personalitats A i B, i autoestima.

### **6.1.1. Satisfacció de les necessitats bàsiques**

Els investigadors en el camp de la Psicologia Laboral estan majoritàriament d'acord en el criteri següent: *el grau en què el treball satisfà les necessitats personals determina el grau de satisfacció laboral*. Així doncs, la satisfacció laboral depèn del grau de coincidència entre el que la persona busca en el seu treball i el que realment hi aconsegueix (Peiró i Prieto, 1996).

Per tant, el primer factor personal present en la satisfacció de tot treballador és el conjunt de les seves necessitats, que han de poder ser satisfetes d'una manera o altra en el treball.

Els autors més importants en l'estudi de les necessitats humanes són: Murray (1938), Maslow (1954) i McClelland (1971; 1985). Aprofundirem en les aportacions de Maslow per quatre raons principals:

- Per haver reduït i sistematitzat de manera coherent el nombre de necessitats.
- Per l'amplitud de les seves investigacions.
- Per haver aprofundit i millorat l'esperit de les Relacions Humanes de Hawthorne.
- Per l'ampli ressò de la seva piràmide de necessitats en el camp de les organitzacions laborals. El seu llibre *Motivación y personalidad* (1954) és, encara avui, font de consulta i aplicació.

Maslow centra el seu estudi en una *necessitat mestra*: la tendència innata al creixement personal, la superació, l'autorealització. Presenta una jerarquia de necessitats en forma de piràmide: per satisfer les del nivell superior s'han d'haver satisfet les inferiors.

La jerarquia es distribueix de la manera següent:



- *Necessitats fisiològiques.* Estan a la base de la piràmide. No són les essencials però són imprescindibles: menjar, dormir, descansar, fer exercici, atendre el cos i tenir suficiència econòmica per fer-hi front.

La no satisfacció d'aquestes necessitats pot comportar estrès personal i laboral.

- *Necessitat de seguretat.* Si les necessitats fisiològiques estan raonablement satisfetes en sorgiran unes altres, les de seguretat: estabilitat, protecció contra el perill, les amenaces i les privacions, absència de pors exagerades, necessitat d'una estructura que posi ordre i límits...
- *Necessitat d'amor i pertinença.* Quan les necessitats fisiològiques i de seguretat han estat suficientment satisfetes, apareix amb força la necessitat d'amor i pertinença: estimar i ser estimat, tenir amics, estar integrat en un grup d'esbarjo o de treball...

Molt abans de les investigacions sobre els vincles afectius, Maslow ja va posar l'amor-pertinença com a eix vertebrador entorn del qual es forma i configura la personalitat.

Posteriorment, els estudis de Spitz (1958) i Bowlby (1972; 1976; 1988), segurament els investigadors més decisius sobre vincles afectius, han confirmat el pensament de Maslow.

Al nostre país, López (1982; 1984; 1985; 1990; 1999) és un reconegut especialista en aquest camp. Els seus llibres han promogut un notable interès, especialment en el terreny de la Psicologia del Desenvolupament.

Segons tots aquests estudis, la satisfacció de la necessitat d'amor-pertinença produeix una seguretat afectiva de conseqüències molt positives, tant presents com futures: autoestima, autonomia, confiança amb les persones, estabilitat emocional i ganes de superar-se (Rovira, 2000).

- *Necessitat d'estima.* Quan la necessitat d'amor-pertinença ha estat satisfeta, l'estima apareix espontàniament. És el desig de ser reconegut i valorat explícitament pels teus significatius, que, si són persones positives, ressalten més els encerts que els errors, les qualitats que els defectes, el que ja tens que el que encara et manca. S'adonen dels teus punts dèbils, però posen l'èmfasi en els teus punts forts, precisament a fi que puguis superar millor els dèbils. L'elogi sincer té un gran poder: dóna seguretat i enforteix l'autoestima.
- *Necessitat d'autoestima.* De l'estima a l'autoestima. Tothom es valora tal com ha estat valorat. L'autoestima, la confiança en un mateix i en les pròpies possibilitats, és el tronc de la personalitat, que afavoreix la maduració i el creixement. És la base d'una convivència sana. Per acceptar i estimar els altres, primer un s'ha d'acceptar i estimar-se a si mateix. Per reconèixer els propis errors i ser comprensiu amb els dels altres, per superar els fracassos i per demanar ajuda..., només es pot fer des de la plataforma de la fortalesa interior.
- *Necessitat d'autorealització.* Quan totes les necessitats anteriors han estat suficientment satisfetes, la persona quedarà lliure, deslligada de qualsevol necessitat insatisfeta i podrà fer camí vers la seva autorealització: la persona podrà ser allò que està destinada a ser segons la seva pròpia naturalesa, la seva idiosincràsia i les seves predisposicions naturals. Podrà fer realitat el que és en potència.

La persona es va autorealitzant si en cada etapa del seu cicle vital pot realitzar i aconseguir allò que li pertoca pel moment evolutiu.

La satisfacció d'aquesta necessitat porta a un profund sentiment de plenitud, molt proper al sentiment de felicitat: *puc ser el que sóc; vaig acomplint el meu singular projecte vital.*

En la mesura en què el treballador pot satisfer aquestes necessitats bàsiques, sobretot les superiors, podrà sentir-se més o menys satisfet de la realització del seu treball.

### 6.1.2. Estabilitat emocional

Segons Peiró i Prieto (1996), diverses investigacions longitudinals (Staw, Bell i Clausen, 1986; Gerhart, 1987; Newton i Keenan, 1991) han trobat que la satisfacció-insatisfacció laboral és força estable al llarg del temps, fins i tot quan les persones canvien d'ocupació o empresa. Aquest aspecte demostra que l'estabilitat està associada a certes característiques personals. Watson i Slackl, 1993, relacionen aquesta estabilitat més directament amb els aspectes emocionals de la persona. Anteriorment, Arvey et al., (1989), van estudiar i concretar aquests factors emocionals determinants en dos tipus:

- *Afectivitat positiva*. Característica de persones obertes, confiades, amb interès i ganes de superar-se.
- *Afectivitat negativa*. Característica de persones tímides, avorrides, desconfiades, estancades i a les quals costa de motivar.

Clark i Watson (1991) i Brief, Butcher i Roberson (1995) afirmen que les persones amb afectivitat negativa, en contraposició a aquelles que la tenen positiva, probablement experimenten més estrès i insatisfacció laboral, són més tancades, s'obsessionen més en els seus errors i tenen una visió negativa d'ells mateixos i de la vida.

Furnham (1992) va examinar la relació entre personalitat i satisfacció laboral. Les persones inestables emocionalment i poc sensibles tendeixen a estar significativament menys satisfetes, tant amb els supervisors com amb els seus companys i el contingut del treball.

### 6.1.3. Estil atribucional

L'estil atributiu fa que les persones siguem més o menys vulnerables als esdeveniments dolents o negatius de les nostres vides i que estiguem més o menys satisfetes pels esdeveniments bons o positius. Tot depèn dels judicis causals que en fem. El concepte d'estil atributiu fou introduït primer per Abramson, Seligman i Teasdale (1978), i elaborat posteriorment per Peterson et al., (1982).

Una persona pot atribuir-se de manera realista tant la seva part de responsabilitat causal en un fracàs com la seva part de responsabilitat en un èxit determinat. Això

afavoreix la convivència i l'equilibri personal, ja que d'una manera responsable reconeix els seus errors i està content dels seus èxits. La persona sap demanar ajuda, si cal, i no atribueix als altres els seus propis errors.

En canvi, hi ha la persona que, de manera sistemàtica i poc realista, s'atribueix la causa de determinats fracassos o esdeveniments negatius i que no reconeix la seva participació real en certs èxits o fets positius. Aquest és l'estil propi d'una depressió, segons el model d'Abramson, Seligman i Teasdale (1978), i que van anomenar *indefensió apresada*. També és clar que a aquestes persones els costarà sentir-se satisfetes en el seu lloc de treball. És més, el treball probablement accentuarà l'estil depressiu. També és cert, però, que un determinat clima laboral positiu, amb un estil de lideratge humà que afavoreixi unes relacions interpersonals gratificants, pot reduir força el sentiment d'indefensió d'aquests treballadors.

#### **6.1.3.1. Estil atribucional més específic en la satisfacció docent**

La docència és un treball que comporta moments bons i dolents, positius i negatius. És una professió complexa. Sovint es poden crear situacions de conflicte amb els caps, els companys, els alumnes, l'administració...

Un professor amb un estil atribucional poc realista, que a l'hora de fer judicis causals mai o quasi mai es responsabilitza de determinats conflictes, errors o mancances, tindrà molts problemes de relació.

D'altra banda, el professor que no reconeix com a seus èxits que li són propis o es culpabilitza massa d'uns conflictes o errors que li són aliens o que, com a màxim, haurien de ser compartits, pot presentar un grau d'insatisfacció molt alt.

En els dos casos no hi ha capacitat per controlar de manera realista els esdeveniments, especialment els conflictius i amenaçadors, la qual cosa és font d'insatisfacció, frustració i estrès. Així ho demostra un estudi realitzat per Kyriacou i Sutcliffe (Travers i Cooper, 1997) a 130 professors britànics.

És clar que una visió realista dels esdeveniments, tant positius com negatius, fruit del coneixement i de la reflexió personal, predisposa a una millor adaptació i satisfacció docent.



#### 6.1.4. Tipus de personalitat A o B

D'acord amb Furnham (1992), l'any 1959 els cardiòlegs Friedman i Rosenman van presentar el resultat dels seus estudis. Determinats pacients coronaris es comportaven de manera molt semblant: eren extremadament competitius, amb una alta motivació per l'èxit, impacients, precipitats i inquiets. Els van descriure com persones tipus A, en oposició a les de tipus B, menys competitives i més relaxades i amb un risc de lesió cardíaca baix.

Els mateixos investigadors van definir les principals característiques dels dos tipus de personalitat:

##### **Personalitat tipus A:**

- Es mouen, caminen i mengen ràpidament.
- Normalment intenten fer dues o més coses alhora, per ex., pensar en altres coses quan els estan parlant.
- Habitualment se senten poc o molt culpables si intenten relaxar-se o no fer res, encara que sigui per poques hores.
- No donen gaire importància a les coses bones i agradables que han passat durant el dia.
- No tenen temps per a l'oci, perquè estan massa preocupats per aconseguir coses considerades més valuoses. No poden perdre el temps de qualsevol manera.
- Tenen sentiments agressius vers les persones tipus A.
- Cada vegada estan més compromesos amb l'avaluació de les activitats personals i les dels altres en termes numèrics.

##### **Personalitat tipus B:**

- Pràcticament no mostren cap de les característiques del tipus A.
- Són pacients, no tenen pressa.
- No són agressius ni senten cap necessitat d'impressionar els altres amb els seus èxits, a no ser que una determinada situació ho requereixi.
- Les seves activitats, fins i tot el treball, són per passar-s'ho bé, més que per fer demostracions d'eficàcia.
- Són capaços de treballar sense inquietar-se i de relaxar-se sense sentir-se culpables.

#### **6.1.4.1. Personalitats tipus A i tipus B: satisfacció en el treball**

Segons Furnham (1992), malgrat l'extensió de les recerques fetes sobre aquests tipus de personalitat, n'hi ha relativament poques específiques del món laboral. No obstant això, les investigacions són suficients com per poder treure'n hipòtesis coherents i comprovables. Vegem-les tal com les presenta aquest autor:

- Els tipus A són més sensibles i, per tant, més susceptibles a les recompenses.
- Atès que els tipus A senten més la pressa i la urgència temporal, treballaran més ràpid però cometran més errors que els treballadors tipus B.
- Els tipus A tendeixen a ser agressius amb les persones, la qual cosa fa que siguin de tracte difícil i, sovint, imprevisibles.
- Els tipus A es fixen objectius molt alts de forma poc real i, per tant, sovint no els poden aconseguir. Per això,
- Malgrat la seva eficàcia, poden sentir-se insatisfets i amb l'autoestima baixa.
- Treballen molt durament, pateixen estrès, no es preocupen de malalties cròniques menors però, quan cauen malalts, poden patir malalties molt greus.
- Els tipus A tendeixen a estar més compromesos amb els objectius de l'empresa i a rendir millor.

#### **6.1.4.2. Professors tipus A versus professors tipus B: satisfacció docent**

Travers i Cooper (1997), basant-se en Brieff et al., (1983), exposen que els professors tipus A, en contraposició als de tipus B, es poden identificar de la manera següent:

- Treballen moltes hores sota la pressió de dates límit amb condicions de sobrecàrrega laboral.
- S'emporten feina a casa els caps de setmana. Són força incapaços de relaxar-se.
- Sovint retallen les seves vacances per tornar a la feina. Fins i tot poden deixar de fer-les a fi de seguir en el seu treball docent o investigació.
- Competeixen constantment amb ells mateixos o entre ells. S'esforcen per arribar a fites altes, sovint poc reals.
- Amb freqüència s'irriten per culpa de l'esforç que requereix la seva professió i, a vegades també, per la poca resposta que, segons ells, reben dels alumnes.
- Poden tenir sentiments d'incomprensió per part dels seus caps.
- En conseqüència de tot l'esmentat, malgrat la seva òptima disposició pel treball docent, sovint es poden sentir frustrats i insatisfets.

### 6.1.5. Autoestima i satisfacció en el treball i en la docència

Entenem per autoestima, la seguretat i la confiança de la persona en ella mateixa i en les pròpies capacitats. Es pot parlar d'una autoestima global o específica en un aspecte determinat. Normalment, la influència entre ambdues és recíproca, es considera l'eix de la nostra personalitat. Sense autoestima no hi pot haver satisfacció. Maslow l'inclou en la seva piràmide com una necessitat bàsica d'ordre superior. És una de les variables més estudiades en psicologia i psicopedagogia, la literatura en aquest camp és molt considerable. Sense voler ser exhaustius, citem alguns autors que ens han ajudat en el seu aprofundiment: Branden (1987; 1993; 1994); Steinem (1992); Bonet (1994); André i Lelord (1999); Cardenal (1999); Haddou (2000) i Polaino-Lorente (2003).

Si ens endinsem en el món laboral, des del treball de Korman (1970), el concepte d'autoestima en el treball com a font de motivació i satisfacció ha atret l'atenció de molts investigadors. Terborg, Richardson i Pritchard (1980) van trobar que l'autoestima presentava una correlació significativa amb l'esforç, la quantitat i la qualitat en el treball. En conseqüència, es produïa un augment de satisfacció i motivació laborals.

Segons Furnham (1992), és Brockner, 1988, l'autor més representatiu de la influència de l'autoestima en l'eficàcia i la satisfacció en el treball. Brockner creu que els treballadors arriben a la feina amb diferents nivells d'autoestima, la qual cosa influeix molt en la manera com senten, pensen i actuen mentre treballen. Indica que, en comparació dels treballadors amb baixa autoestima, els qui la tenen alta presenten les característiques següents:

- Són més aptes per enfrontar-se a circumstàncies negatives.
- Menys propensos a imitar l'estil directiu dels seus supervisors.
- Menys propensos a rendir en funció del suport del seu grup de treball.
- Menys afectats negativament pels conflictes que es poden presentar.
- Tendeixen a ser més productius en els cercles de qualitat.

En conseqüència, segons Brockner, la correlació entre autoestima, rendiment i satisfacció laboral és significativament alta.

El professor amb autoestima suficient, amb prou confiança en ell mateix, és capaç de reconduir la classe amb seguretat i de transmetre els seus coneixements amb eficàcia. També és capaç d'afavorir la participació activa dels seus alumnes, acceptar les seves observacions i iniciatives i, fins i tot, reconèixer que s'ha equivocat en un moment determinat. Tot això ho pot fer amb naturalitat i sense afectació. Aquest estil de relació acostuma a ser molt valorat pels seus alumnes, afavoreix la intercomunicació i genera satisfacció mútua.

## **6.2. Factors intrínsecs**

Els factors de qualitat en la docència poden ser intrínsecs i extrínsecs. El factor intrínsec per excel·lència és el mateix professor, el seu interès per l'ensenyament, el trobar-se a gust amb els alumnes i estar satisfet en la seva tasca docent.

Els factors extrínsecs també poden afavorir la qualitat docent: nombre no excessiu d'alumnes; recursos didàctics, informàtics i audiovisuals suficients; aules clares, netes i espaioses; biblioteca ben proveïda; salari digne; despatx de treball acollidor, claustre ben avingut...

El factor essencial en una docència de qualitat és sentir-se eficaç i satisfet de la seva professió. Aquest factor sempre és necessari i, molt sovint, també suficient. Professors ben motivats i satisfets poden ser molt eficaços i ser ben acollits pel seu alumnat, encara que hi hagi mancances en els factors extrínsecs. També està clar que si els dos tipus de factors hi són presents, la qualitat docent pot augmentar.

En canvi, només amb els factors externs, per importants que siguin, sense l'interès i la satisfacció del professor, difícilment s'aconseguirà una docència de qualitat, per no dir mai.

Ara bé, aquesta satisfacció docent és la conseqüència d'una sèrie de factors intrínsecs, molt ben estudiats per Herzberg i els seus col·laboradors (1959), i que són aplicables a tot tipus de treballador. Després ens referirem específicament a la satisfacció docent com el valor intern, bàsic i fonamental per a una docència de qualitat.

Herzberg i col·laboradors (1959) van descobrir sis factors que produeixen satisfacció per si mateixos i s'interrelacionen. Són sempre necessaris, i a vegades suficients, encara que falti algun factor extrínsec. Els exposem a continuació, de major a menor importància segons els mateixos treballadors: èxit, reconeixement, treball en si mateix, responsabilitat, promoció i creixement.

- *Èxit.* El factor causant de més satisfacció. És adonar-se que hom ha estat eficaç en l'activitat realitzada, que s'han aconseguit els objectius proposats. Aquesta presa de consciència de la pròpia eficàcia crea un fort sentiment d'èxit, generador d'un poderós feedback laboral.

Altres autors han escrit sobre la força motivadora de l'èxit, cosa que demostra la coherència dels treballadors en escollir aquest factor en primer lloc.

McClelland (1985) es refereix a la motivació de l'èxit com el desig de les persones a fer les coses cada vegada millor, a lluitar per aconseguir nous reptes i a superar-se a través de l'èxit en les seves activitats. Les persones amb una alta motivació per l'èxit acostumen a ser enèrgiques, creatives i treballadores. Més tard, el 1987, aquest mateix autor va revisar la investigació feta per McBer i els seus col·laboradors i va proposar tota una sèrie d'estratègies encaminades a l'èxit en el treball (Furnham, 1992). A partir dels estudis de McClelland, són moltes les investigacions realitzades en diferents camps: empresarial, educació i esportiu.

White (1959) introdueix el concepte de competència equivalent al d'èxit. Segons ell, l'èxit és la necessitat innata de controlar la situació, d'aconseguir allò que hom s'ha proposat. Se sent competent i satisfet qui assoleix els objectius fixats.

Csikszentmihalyi (1990; 1996; 1997) és potser qui ha investigat més la importància del coneixement progressiu de la pròpia eficàcia en relació amb la satisfacció laboral.

- *Reconeixement.* Si la primera font de satisfacció en el treball és que hom s'adoni del seu èxit en les activitats realitzades, la segona és el reconeixement social: que els companys de feina, així com els caps respectius, reconeguin i valorin el treball ben fet, la qual cosa reforça la satisfacció de les necessitats bàsiques de pertinença, estima i autoestima; uns poderosos recursos per estimular l'autorealització del treballador de cara a aconseguir èxit i eficàcia en el seu treball.

D'altra banda, ens adonem que els treballadors de la mostra de Herzberg i col·laboradors (1959) recolzen els estudis de Maslow (1954) sobre les necessitats bàsiques i prioritzen com a més satisfactoris els esglaons superiors de la seva piràmide: pertinença, estima, autoestima i autorealització.

- *Treball en si mateix.* Serà més o menys satisfactori segons l'interès que desvetlli i els nous reptes que presenti. Herzberg i col·laboradors (1959) van recomanar a les empreses de crear nous dissenys de treball, enriquint-lo i fent-lo més atractiu i motivador. És el que van anomenar job enrichment. Ho ampliarem més endavant.
- *Responsabilitat.* El treballador valora molt positivament el grau de responsabilitat que se li concedeix en el seu treball. Li causa satisfacció i el vincula més estretament a l'empresa. Se sent més satisfet si no ha de seguir al peu de la lletra les pautes que li marquen i pot disposar d'un cert grau d'iniciativa per planificar i realitzar el seu treball.
- *Promoció.* Un altre factor que crea motivació i satisfacció laboral és que el treballador es vegi promocionat en el seu treball. És un reconeixement a les seves aptituds, esforços i dedicació. A més, pot representar un augment de la seva posició social i laboral, amb la probabilitat d'un major grau de responsabilitat i autonomia.

Però com assenyalen Peiró i Prieto (1996), no tots els treballadors desitgen ser promocionats, ja que sovint la promoció suposa un major grau de compromís, dedicació i responsabilitat, que no tots estan disposats a assumir.

- *Creixement.* Els treballadors valoren també com a satisfactòria la possibilitat de creixement personal i professional a través del propi treball. És una confirmació de la tesi més important de la Psicologia Humanista, defensada i promoguda pels seus autors més representatius, Maslow (1959) i Rogers (1961): tots tenim una tendència innata a la superació i al progressiu creixement personal al llarg de la vida (vegeu capítol 3).

L'empresa hauria de promoure cursos de formació interna i continuada, així com dissenyar activitats que representin nous reptes, moderats i assequibles, que augmentin el sentiment d'eficàcia i de realització personal i professional.

És clar que el professor universitari, en la mesura que posseeixi els sis factors esmentats, tindrà un major o menor grau de satisfacció docent.

### 6.2.1. Enriquiment del treball: *job enrichment*

Concepte proposat per Herzberg i col·laboradors (1959) després dels resultats obtinguts en el seu estudi sobre els factors causants de satisfacció laboral. Creuen que si el treball es dissenya de manera que sigui atractiu i motivador, no només serà més satisfactori sinó també més productiu.

Aquesta proposta ha tingut un gran ressò en moltes empreses de diversos països. S'ha constituït quasi en un moviment, que ha generat molts fruits i alguns fracassos. Es pot dir que constitueix una línia d'acció molt prometedora (Rodríguez Porras, 1999).

El mateix Herzberg (1968), d'acord amb els resultats de la seva investigació, proposa unes pautes per començar a treballar en aquest sentit i que han estat seguides per Hackman i Oldhman (1975; 1980). D'acord amb les investigacions d'altres autors i de les seves pròpies, van presentar les característiques considerades essencials per dissenyar un treball que promogui la motivació i la satisfacció internes, així com un bon rendiment laboral.

Les exposarem tal com les presenten Leal i col·laboradors (1999) i Rodríguez Porras (1999). El model proposa tres requisits necessaris i que els autors han designat *factors psicològics crítics*:

- a) *El treballador ha d'experimentar que el seu treball és important i significatiu.* Si no és així, si el treball es considera trivial o irrellevant, és poc probable que es donin una motivació i una satisfacció internes.
- b) *El treballador ha de sentir-se responsable dels resultats obtinguts,* ha d'experimentar que ell és el principal protagonista del seu treball. Si una persona creu que el seu nivell de realització laboral depèn de seguir quasi exactament les instruccions dels seus caps més que la seva pròpia iniciativa, pensarà que no té raons prou convincentes per sentir-se satisfet quan ho fa bé o es mostrarà excessivament preocupat, quan els resultats han estat negatius.
- c) *El treballador ha de rebre informació periòdica sobre els resultats del seu treball.* Si el lloc de treball està dissenyat de manera que la persona ignora si el

seu nivell de realització ha estat bo o dolent, el treballador no té prou base per sentir-se internament satisfet o insatisfet.

Aquests tres requisits essencials s'han de donar alhora. Tan sols en falti un, la motivació i la satisfacció internes es reduïrien considerablement. Les empreses, els responsables acadèmics en relació amb els professors i aquests respecte als seus alumnes, han de tenir-ho molt present a l'hora de dissenyar el treball. Un treball eficaç i satisfactori es pot concretar amb les característiques següents:

a) Un treballador (un professor, un estudiant) experimentarà que el seu treball és important i significatiu si es donen els elements següents:

1. *Varietat*. Grau en què el treball ofereix un ventall d'activitats suficients que impliquin la utilització de diferents coneixements i habilitats. Quan un treball permet que les persones es comprometin en activitats que són un repte per a les seves capacitats, segurament experimentaran la seva tasca com a important.
2. *Identitat*. Grau en què el treball implica completar una tasca amb identitat pròpia i constitutiva d'un tot, des del principi fins al final. Quan una persona realitza el cicle complet del treball i el producte o un servei acabat es fa ben visible, augmenta la seva autoestima i considera que el seu treball és important.
3. *Transcendència*. Grau en què el treball influeix d'una manera o altra en la vida d'altres persones de dins o fora de l'organització o empresa. És l'impacte verificable que el treball realitzat té sobre altres persones, sobre el seu benestar físic o psicològic. L'aspecte clau és que els treballadors siguin conscients que estan fent quelcom important per a la seva empresa o la societat.



b) Un treballador pot experimentar que és responsable dels resultats del seu treball a través d'una sola característica:

4. *Autonomia*. Grau en què el treball ofereix llibertat, independència i capacitat de decisió suficients en la seva planificació i elecció dels recursos o procediments necessaris per dur-lo a terme. L'autodirecció és la característica distintiva del treball autònom. Quan hi ha un suficient grau d'autonomia, el treballador experimentarà que els resultats del seu treball depenen molt dels seus esforços, iniciatives i decisions. A mesura que l'autonomia augmenta, les persones tendeixen a sentir més responsabilitat personal en l'èxit o el fracàs.

c) Un treballador pot conèixer els resultats del seu treball o el nivell de realització obtingut, si existeix *feedback* o retroinformació:

5. *Retroinformació*. Grau en què el treballador coneix d'una manera clara i directa el nivell de la seva eficàcia en la realització de les tasques encomanades. A més, necessita saber-ho amb una freqüència suficient, tant per animar-se si els resultats són bons com per buscar possibles solucions, si no ho són tant.

Les cinc característiques (varietat, identitat, transcendència, autonomia i retroinformació) són necessàries per mantenir i augmentar la motivació i la satisfacció internes.

#### **6.2.1.1. Limitacions de l'enriquiment del treball**

En general, l'enriquiment del lloc de treball ha donat bons resultats, però no sempre. Aquest fet explicaria els fracassos d'algunes investigacions. Segons Davis i Newstrom (1995), probablement la causa més important de fracàs és la diferent personalitat dels treballadors. Hi pot haver persones que no desitgin l'enriquiment del treball:

- Si són incapaços de tolerar una major responsabilitat.
- Si no desitgen realitzar tasques més complexes.
- Si se senten incòmodes en un treball en grup.
- Si prefereixen la seguretat i l'estabilitat.
- Si se senten a gust amb l'autoritat del supervisor.

En la mesura que aquestes característiques es donin entre els docents, es limitarà la docència de qualitat.

Investigacions posteriors a Herzberg sobre l'enriquiment del treball, com les de Hackman i Oldhman (1980) i Munduate (1984), adopten la *teoria de l'expectativa* de Vroom, 1964, i la de Porter i Lawler, 1969, per explicar que no tots els treballadors estan motivats ni satisfets amb *l'enriquiment del treball*. S'han de conjugar les diferències individuals amb les característiques del treball (Arvey et al., 1989).

### **6.3. Factors extrínsecs**

Presentarem primer els factors extrínsecs estudiats i experimentats per Herzberg i col·laboradors (1959), evidentment aplicables al professor com un treballador més. Després, ens referirem a factors més específics del professorat universitari.

- *Política i administració de l'empresa*. Fa referència al volum de l'empresa, l'estructura jeràrquica, el procés a l'hora de prendre decisions, l'estil en la solució dels conflictes, etc.
- *Forma i volum de l'empresa*. Les empreses d'un volum reduït es presten a què el nivell de satisfacció sigui més alt. També hi influeix la complexitat organitzativa i estructural: com menys nivells i estrats de categories laborals, més gran acostuma a ser la satisfacció dels treballadors.
- *Grau de participació en la direcció*. Com més gran és la participació en els processos directius, major és la identificació de l'empleat amb els fins i objectius de l'empresa. Augmenta el sentiment de pertinença i creix, en conseqüència, el grau de satisfacció laboral.
- *Polítiques de personal*. Sistemes de valoració, relació amb els sindicats, etc.
- *Salari*. El diner és un factor molt valorat. D'una banda, permet aconseguir altres béns materials i de l'altra, pot proporcionar estatus i prestigi social. En uns estudis realitzats per Salanova et al., (1990) i Salanova (1992), moltes persones consideren el diner com l'aspecte més valorat del treball.

- *Seguretat en el lloc de treball.* L'estabilitat en el treball també és un factor molt valorat. Tenir un sou fix i segur dóna molta tranquil·litat. A més, la persona que se sent segura en el treball té la sensació de ser competent. També és la base per poder planificar millor la seva vida, fora de les obligacions laborals.
- *Condicions de treball.* Cal distingir entre les condicions físiques: il·luminació, ventilació, espais... i les que es refereixen a l'horari. En general, els treballadors prefereixen un horari que sigui compatible amb activitats extralaborals. Els horaris flexibles són molt valorats.
- *Estatus.* És la categoria professional del treballador. Diferents estudis demostren que, en general, com més alta és la categoria jeràrquica del treballador, més alt és el seu grau de satisfacció en el treball.
- *Relacions interpersonals.* És un altre factor molt valorat, font de motivació i d'integració en l'empresa. És un excel·lent mitjà per a satisfer una necessitat bàsica: la pertinença al grup. El líder i el seu estil de liderat juguen aquí un paper rellevant: pot ser un líder que integri o disgregui. La seva figura és essencial per al bon funcionament dels grups de treball. Quan funcionen bé, afavoreixen la cohesió, la col·laboració, l'establiment d'objectius comuns i la satisfacció d'aconseguir-los (Peiró i Prieto, 1996). La bona avinença és un focus de motivació laboral. Sovint perdura més enllà del treball mateix.

### **6.3.1. Factors extrínsecs més específics del docent universitari**

Tot l'escrit fins ara es pot aplicar al docent universitari, ja que també treballa en una organització laboral, amb els mateixos requisits essencials.

Volem fer, però, un comentari inicial: tots els factors extrínsecs esmentats, ambientals o de context, són *necessaris*, però *no suficients* per assolir la satisfacció laboral. Tal com van demostrar Herzberg i col·laboradors (1959), la seva presència és necessària per evitar la insatisfacció en el treball. Però només amb aquests factors no queda garantida la satisfacció. Es poden tenir recursos tècnics ben adients, un bon sou, un horari laboral confortable, un lloc de treball fix... i, no obstant, no estar satisfet laboralment. Són imprescindibles els factors intrínsecs, els relacionats directament

amb el treball en si mateix. La seva presència, encara que en manqui algun d'extrínsec, pot assegurar una veritable satisfacció laboral.

Insistim en aquest punt, ja que, segons comenten Zabalza (1992) i Guerrero i Vicente (1999), durant molt de temps s'ha relacionat la qualitat de la docència universitària amb què s'inverteixin més diners en recursos, hi hagi menys alumnes per classe, el professorat guanyi més, es facin menys hores, etc. Aquests avantatges ajuden, poden evitar insatisfaccions. Però no n'hi ha prou.

En general, predomina la idea que com menys causes d'insatisfacció hi hagi, més satisfet estarà el professorat. Aquesta inferència no és certa, com hem vist més amunt. Aquest aspecte és molt important en el context de la nostra tesi, que fonamenta la satisfacció docent universitària precisament sobre factors intrínsecs.

Seguidament ens referirem a factors extrínsecs més concrets del professorat universitari, segurament influenciats pels de tipus intrínsec ja que difícilment es poden separar, com bé s'ha dit.

McLaughlin (1988) exposa que, d'entre tots els centres docents investigats per ella, els que tenen un conjunt de professors *més satisfets* i que s'esforcen per donar el màxim de si mateixos, són centres que tenen, amb un mínim suficient, els factors ambientals essencials següents: recursos, integració, col·legiació, participació i resolució de problemes. Aquests cinc factors s'interrelacionen, formen un conjunt. Si un millora, milloren els altres i si un falla, els altres se'n ressenten. Els presentarem com ho fa l'autora i hi afegirem comentaris d'altres investigadors:

- *Recursos*. Una institució docent ha de tenir els recursos materials suficients a fi que els professors puguin treballar a gust i amb eficàcia. Els qui no els tenen, sovint se senten frustrats i insatisfets. Així ho demostren els estudis de Castillo (1978), García-Valcárcel (1989) i Sáenz i Lorenzo (1993).

Trobem molt encertada, però, l'observació de McLaughlin (1988). En sintonia amb la teoria bifactorial de Herzberg (1959) i amb el que hem comentat abans, expressa que els recursos adequats són una condició necessària, però no suficient, per generar satisfacció i eficàcia. D'acord amb les seves investigacions, hi ha

professors d'institucions docents amb manca de recursos que, no obstant això, manifesten il·lusió i entusiasme en el seu treball. Però també ha trobat professors d'altres institucions amb força recursos que se senten frustrats, insatisfets i desmotivats.

- *Integració.* Una institució universitària integrada es caracteritza per la unitat d'objectius i línies d'organització, objectius clars i un sentit col·lectiu de responsabilitat.

Un centre universitari amb un bon grau d'integració afavoreix la seguretat i la confiança dels professors, que s'esforcen per adquirir noves habilitats i estratègies. Això és així perquè les *regles del joc* institucionals són clares, en dirigir i harmonitzar els esforços del professorat.

El contrari de la integració és la fragmentació, l'estratificació, que pot provocar divisions, malentesos i interferències en la comunicació dels professors. En definitiva, pot esdevenir un focus d'insatisfacció i frustració (McLaughlin, 1988).

Un bon exemple de política integradora fóra la connexió docència–recerca. Ambdues haurien d'anar juntes i potenciar-se mútuament. A partir de la docència s'haurien de plantejar projectes de recerca i, alhora, la recerca hauria de reforçar els fonaments i els objectius d'una docència de qualitat. En canvi, la política universitària sovint ha afavorit, en bona part, la desconexió entre dues branques d'un mateix tronc, necessàries per a una universitat de qualitat.

Un altre exemple d'integració insuficient és l'excessiva parcel·lació dels coneixements universitaris. Diferents autors s'hi refereixen i se'n lamenten. Potser és una utopia, però pensem que la qualitat de l'ensenyament universitari en sortiria molt millorada si tots, institució i professors, ens dirigíssim vers un ensenyament més integrat, més interdisciplinar (Michavila, 2001; 2002).

Rumbo (1998) també es refereix a l'evidència d'un ensenyament parcel·lat, fragmentat, a una "assignaturització" del coneixement, que provoca uns enfocaments excessivament simplificadors de la realitat.

Per la seva banda, Albaigés (1999) afirma:

“[...] És necessari que els plans d'estudi universitaris, almenys en les primeres etapes, facin una menor pressió en els continguts a favor dels aprenentatges bàsics, evitant l'excessiva *fragmentació dels coneixements*.” (p. 23)

Gené (1998) ens parla també de la fragmentació dels coneixements universitaris i potser va més enllà en els seus plantejaments. Cita a Ortega y Gasset quan escrivia, a principis del segle XX, que *l'especialització ha trencat, ha fet bocins l'ésser humà*. Ens diu:

“Davant aquest perill real de trencament, hauríem de plantejar-nos des de la universitat si no ha arribat el moment de qüestionar i potser fins i tot destruir els murs que hem anat construint entre natura i cultura, ciència i filosofia, humanitats i tècnica, pensament i vida, objecte i subjecte. Murs que al principi es van edificar pensant que ens ajudarien a comprendre millor la realitat, a aprofundir-la des de l'especificitat, però, avui es mostren a vegades com a murs que amaguen la realitat que voldríem conèixer, murs que separen, més que uneixen. Murs que ens confonen com en un laberint.” (p. 128)

- *Col·legiació*. Una institució suficientment col·legiada proporciona moltes oportunitats d'interacció al professorat, ja que entre els col·legues es donen un feedback d'idees i un fort recolzament. Un alt nivell d'interacció col·legial afavoreix les relacions interpersonals en profunditat. El treball col·lectiu pot ser font de recíproca satisfacció i eficàcia.

El que ens diu McLaughlin (1988) sembla més aviat un ideal que una realitat. Potser només cal obrir els ulls. Sovint la universitat dóna la imatge d'un individualisme excessiu i d'una competitivitat sense límits. A més, són molts els estudis que ho esmenten com un entrebanc molt seriós a la qualitat de l'ensenyament universitari:

Almarcha (1982) exposa, en el seu estudi fet amb 594 professors universitaris, que la forta estratificació del professorat crea conflictes permanents d'interessos, valors, percepcions i atribucions entre els diferents cossos docents.

Rodríguez, Rotger i Martínez (1996) es refereixen a:

“La visió individualista i competitiva de la universitat; al model de concurs/oposició on tant es valora la producció científica i, amb prou feines es té en compte la capacitat didàctica, l'experiència i els projectes docents. El

debat sobre aquesta qüestió està en l'arrel de la recerca d'un model de carrera docent i/o de la formació del professorat universitari." (p. 99)

Fernández, 1992, comenta les característiques de l'ensenyament universitari. Una d'elles és el ferotge (sic) individualisme entre els col·legues universitaris, perquè la carrera docent s'articula sobre la competitivitat individual i les classes són el feu exclusiu de cada professor, sense cap mena d'interdisciplinarietat (Rumbo, 1998).

Guerrero i Vicente (1999) esmenten diferents estudis sobre aquesta problemàtica; estudis que parlen d'enfrontament entre companys, de l'aïllament en què es treballa, de pressions excessives... En canvi, diuen aquests autors, tenir el sentiment de pertinença a un grup, sentir-se recolzat pels companys i tenir l'oportunitat de treballar en equip, genera molta satisfacció i benestar i és un fort contrapès a l'estrès docent.

- *Participació.* La manera com es prenen moltes decisions que afecten el professorat, té una profunda influència en el seu grau d'integració i satisfacció al treball.

Les investigacions en l'àmbit docent són equivalents a les d'altres organitzacions (Quintanilla i Bonavia, 1993; Bonavia i Quintanilla, 1994): quan els treballadors-docents tenen un major sentit d'autonomia, de responsabilitat i control sobre el seu treball, presenten també un major sentit de compromís amb l'empresa i treballen amb més interès per aconseguir fites personals i institucionals. McLaughlin (1988) recolza aquesta afirmació basant-se en diferents treballs de recerca: Deci, 1976; Hackman i Oldham, 1980; Kanter, 1983; Staw, 1983.

- *Resolució de problemes.* En qualsevol empresa es poden generar problemes i conflictes de tant en tant. La universitat no és una excepció. Si els problemes no es resolen, malmeten el clima laboral i poden ser un verí per a les relacions interpersonals des de tots els punts de vista.

La resolució de problemes depèn completament de tots els altres factors esmentats, sobretot els de la integració i la col·legiació. Si aquests hi són presents, els conflictes es podran resoldre més fàcilment. En canvi, si no es donen, serà molt difícil que els problemes trobin una solució encertada.

Les institucions docents que amaguen els problemes normalment estan segmentades. Cada professor es preocupa d'ell mateix, sense interessar-se gaire pels altres o per l'actuació de l'organització com un tot.

En canvi, un entorn docent que afavoreixi la solució de problemes fa justament el contrari: els problemes individuals sovint es consideren des d'un punt de vista institucional i són examinats com un problema de l'organització com un tot. Els problemes personals també es tracten com a responsabilitat del grup (McLaughlin, 1988).

Per tant, una institució universitària que tendeixi a resoldre els conflictes afavorirà, sens dubte, la cohesió de tothom i serà també una bona barrera contra l'estrès docent. Almenys aquest ha de ser l'objectiu, encara que no sigui fàcil d'aconseguir. Ho fóra més si l'organització universitària tingués ben presents les actituds i pautes per aconseguir una bona comunicació entre tots els seus components.

En relació amb els factors extrínsecs, Benedito, Ferrer i Ferreres (1995) parlen dels *incentius*, entesos com estímuls externs, bàsicament econòmics. També alerten del menysteniment que podrien representar per als estímuls preferentment intrínsecs:

“En aquests moments ens crida l'atenció [...] que els incentius siguin presentats solament de la manera més formal, materialista i productiva, sense percebre la importància que poden tenir accions com: facilitar, ajudar, cooperar, compartir, reconèixer, entusiasmar. [...] Apareixen motius de reflexió: cada professional té unes expectatives que cal mantenir i que no són fàcilment emmarcables: la pertinença a un grup i l'autoestima (desig de competència, confiança davant els companys, el desig de reputació i prestigi, l'estima dels altres...) són necessitats que s'han de satisfer... Tot fa pensar que els incentius es converteixin només en complements econòmics, la qual cosa serveix per a molt poc.” (p. 188)

Per concloure i resumir tot aquest capítol, poden afirmar que una plena satisfacció de la docència universitària vindrà donada per l'harmònica integració dels tres factors descrits: personals, extrínsecs i intrínsecs. Aquests últims, però, són els més determinants. També són decisius en el malestar docent, quan falten o són insuficients.



---

## 7

# LA SATISFACCIÓ DOCENT, EL FACTOR INTRÍNSEC PER EXCEL·LÈNCIA

---

### *Sumari*

- 7.1. Testimonis de professorat universitari
- 7.2. Factors específics de la satisfacció docent
  - 7.2.1. Domini de la matèria
  - 7.2.2. Transmissió eficaç
  - 7.2.3. Relació amb els estudiants
- 7.3. Aspectes que possibiliten els factors específics de la qualitat docent
  - 7.3.1. Preparació didàctica i psicopedagògica suficient
    - 7.3.1.1. Iniciatives de les institucions universitàries per una docència de qualitat
    - 7.3.1.2. Realitats esperançadores
    - 7.3.1.3. Carl Rogers i la formació psicopedagògica del professor universitari
  - 7.3.2. Procés de reflexió sobre la pròpia activitat docent
  - 7.3.3. Necessitat de prestigiar la docència



## **7. La satisfacció docent, el factor intrínsec per excel·lència**

La satisfacció en el treball es dóna sobretot com a conseqüència d'uns determinats factors intrínsecs. Però si es tracta de la satisfacció en un treball docent, ens hi hem de referir d'una manera més específica i concreta.

D'entrada, com ja hem manifestat en capítols anteriors, podem afirmar que és la variable essencial en tot ensenyament de qualitat. Tan essencial que, sense ella, és impossible una docència plenament aconseguida.

### **7.1. Testimonis de professorat universitari**

Ressenyem a continuació dos treballs fets al nostre país sobre la satisfacció docent. El treball de les professores Gros i Romaña (1995), basat en el testimoni del professorat més ben avaluat en les enquestes dels alumnes entre 1990-93, segons el llistat proporcionat pel GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària).

I l'estudi del professor Álvarez (1999), impulsat pel Vicerectorat de Qualitat i de l'ICE de la Universitat de Sevilla, amb la intenció d'aprofitar l'experiència docent demostrada pels professors més ben avaluats d'aquesta universitat durant el curs 1997-98.

Els professors d'ambdós estudis comparteixen el fet de formar part del grup de professorat més ben avaluat, encara que tenen aspectes de personalitat prou diferenciats. Ara bé, tots presenten un tret comú: fan a gust les classes, hi posen interès i il·lusió, els omple de satisfacció i es troben bé amb els alumnes. Vegem-ne alguns exemples extrets d'Álvarez (1999):

“[...] Yo creo que el asunto está en el entusiasmo personal..., es que me encanta lo que hago; entonces imagino que se proyecta en la clase.” (p. 34)

“A mi me parece que la gente que entra aquí, en el momento que ven que el profesor se interesa por lo que está exponiendo y por el alumno, ya es suficiente.” (p. 137)

“Yo siempre pienso en los alumnos, o sea, los alumnos para mí son un placer... El mayor placer de mi vida es dar clases. Entonces siempre pienso qué les

puede interesar, qué es lo que pasa en el mundo que ellos deben saber, de mi asignatura, del ámbito de mi asignatura.” (p. 190)

En el pròleg del llibre de Gros i Romaña (1995), M. Martínez, aleshores Vicerector de Docència i Estudiants, s'expressa així:

“Sin duda, será necesario que la frase más citada por los buenos profesores y profesoras, cuando dicen que disfrutan dando clases y que les apetece y disfrutan con la docencia, se convierta en uno de los rasgos de aquel que escoge el profesorado universitario como una de sus formas de realización personal.” (p. 6)

És interessant també el comentari de les autores, tot just començat el llibre:

“Mientras nos iba llegando el material, íbamos pensando cómo categorizarlo. Pero habíamos obtenido ya algunas impresiones claras. La principal era que los profesores transpiraban un interés genuino y grande por su trabajo docente, una especie de pasión, más o menos intelectualizada, más o menos satisfecha, pero contagiosa.” (p. 9)

El professor que gaudeix fent classe, que s'hi troba a gust, acostuma a posar-hi sentiment i una emoció que s'encomana als alumnes. Vibra i viu intensament el que explica. Fa creïble el que diu:

“Quan tu expliques una cosa que sents, i jo generalment les coses que explico les he experimentat sempre en la pràctica, doncs això els alumnes ho noten.” (p. 29)

Les autores acaben el llibre amb la frase que consideren més repetida pel professorat:

“A mi m'agrada. Jo m'ho passo bé fent classes, m'agrada la docència.” (p. 64)

## **7.2. Factors específics de la satisfacció docent**

En la bibliografia consultada, especialment aquella on els professors expressen directament les seves opinions, hem trobat, a part d'expressar un cert atractiu natural per la docència, el recull de tres fonts clares de satisfacció docent, que a la vegada ho són també d'una docència de qualitat.

- Domini de la matèria
- Transmissió eficaç
- Relació amb l'alumnat

### 7.2.1. Domini de la matèria

És un procés que mai acaba, un estar-hi a sobre, una formació continuada. Sempre es pot aprofundir i millorar. Dominar la matèria dóna seguretat i confiança al professor, és una bona base per sentir-se a gust a classe. A més, els estudiants ho noten i sovint ho manifesten. L'afany per saber es contagia. El comentari següent, extret de Gros i Romaña (1995) n'és un bon exemple:

“[...] Una assignatura ben preparada són anys de treball i d'anar-la retocant, d'anar-la ampliant, d'anar canviant coses. Són anys de preparació i aquest sistema que tenim aquí a la universitat, en què les assignatures i els professors canvien amb aquesta facilitat... És clar, jo entenc que hi hagi professors dolents o que expliquin malament, si han hagut de fer o han de fer una assignatura que *no és massa la seva* i, que per les raons que siguin, l'han de preparar en uns mesos, o en unes vacances, o en un any... És que no n'hi ha prou per preparar una assignatura, amb un any, a nivell universitari. És un procés molt més llarg.” (p. 12)

### 7.2.2. Transmissió eficaç

No n'hi ha prou en dominar la matèria, s'ha de saber transmetre, tenir prou recursos didàctics i psicopedagògics per arribar bé als alumnes. Quan s'aconsegueix, t'omple de satisfacció. Els fragments següents (Gros i Romaña, 1995) ens il·lustren aquest apartat:

“Em sento satisfeta quan el que he explicat ha arribat a la gent, i he estat clara. Hi ha dies que surto flotant, són els dies que he aconseguit, a més a més, transmetre una emoció... Això és com un premi... Sent clara o sent divertida, o sent com fos, però que penses: avui ho han entès i, a més a més, aquelles cares que veus que, quan surtin de la classe, allò continuarà pel seu compte. Això claríssim.” (p. 28)

Però per a que una classe surti bé i sigui plenament eficaç, s'ha de preparar. L'èxit d'una classe depèn molt d'una preparació acurada. Els testimonis dels professors satisfets en la docència i sovint ben avaluats pels alumnes són concloents:

“Aunque sepas muy bien un tema, lo has de preparar, nunca improvisar, el orden es fundamental... Has de llevarlo muy bien preparado. Sólo saberlo no es suficiente, es preparárselo. Para mí no hay otro secreto.” (p. 17)

“M'agrada tenir-ho tot preparat amb previsió. El matí anterior a la classe no faig altra cosa que preparar-la... Passa que hi ha criteris que s'haurien de respectar, com per exemple l'ordre. L'ordre és importantíssim, tu no pots anar a fer una classe barrejant una cosa amb l'altra, perquè ja has perdut el fil i ja has perdut els papers.” (p. 17)

### **7.2.3. Relació amb els estudiants**

Una altra font important de satisfacció és la bona entesa amb els alumnes. De fet, és conseqüència dels punts anteriors. A més d'una capacitat de comunicació suficient, els alumnes capten de seguida la professionalitat del seu professor, el domini de la matèria, la manera com la transmet i l'interès en atendre'ls. Tot plegat pot crear un clima de reciprocitat i d'acolliment mutu. Seguint les autores esmentades:

“Surto satisfeta quan tinc la sensació que els alumnes i jo entenem junts què estem fent, compartim els neguits i l'objectiu del treball que estem fent, encara que no arribem a resoldre tots els problemes, però tinc la sensació que hi ha com una entesa, com una relació que passa més per una comprensió compartida, perquè ens respectem com a persones.” (p. 33)

La tutoria a la universitat és un recurs excel·lent per afavorir l'educació dels estudiants, i on la relació professor-alumne té un sentit més personal (Hernández de la Torre i Domínguez, 1998). Hi ha una opinió força generalitzada, tant en els llibres consultats com en la manifestació directa dels professorat: no se'n treu prou profit. Sembla que els alumnes només es belluguen quan s'acosten els exàmens o per fer-ne la revisió. Però en general, al llarg del curs i de l'assignatura, no sovintegen les consultes periòdiques per aprofundir en algun tema o en qüestions de caire més personal. Això que molts professors són flexibles en els horaris i donen moltes facilitats (Álvarez, 1999):

“Los alumnos utilizan poco las tutorías y es una cosa lamentable... Intento motivarlos, les digo que no aprovechan las posibilidades que tienen. Cuando yo era estudiante, a mí no se me olvidarán nunca las conversaciones que he mantenido con algunos profesores... Conversaciones que he aprendido mucho más que en la clase ordinaria.” (p. 108)

La tutoria és un recurs molt important per posar en pràctica l'acció formativa i educativa a la universitat. Però de fet, com diuen Ferrer i Laffitte (1994), sol ser una de les funcions menys ateses. És clar que per poder realitzar aquest tipus de tutoria es demana al professor tota una sèrie d'actituds i aproximacions personals sense les quals no és possible aquest estil de tutoria:

“Al professor se li demana una tasca educativa, això no es pot dur a terme sense una implicació emocional amb els alumnes... Considerar l'alumne com a persona, vol dir tutoritzar-lo com a tal.” (p.74)

Un altre aspecte on és important tenir cura de la qualitat de la relació amb els alumnes és en el procés d'avaluació. En general, és una tasca que resulta desagradable per als professors, fins i tot als motivats i satisfets en la docència. Cadascú se'n surt com pot, però són pocs els que en queden plenament contents. No es tracta només d'haver de preparar i corregir exàmens, sinó també, i potser sobretot, d'haver d'etiquetar cada alumne amb una determinada qualificació, cosa que no sempre resulta fàcil. Ho veiem clarament en Gros i Romaña (1995) i Álvarez (1999), on alguns professors ben avaluats pels seus alumnes així ho expressen. Tots estan satisfets de la seva professió, però no pas precisament per haver d'avaluar...

Álvarez (1999) recull aquesta opinió:

“[...] El momento peor del curso es la evaluación... He cambiado mil veces el tipo de exámenes... No tengo resuelto el tema de la evaluación ni me siento feliz con la evaluación... ni probablemente con los resultados. Pero, ¿cómo evaluar 400 alumnos de forma adecuada con un contacto personal dudoso?” (p. 155)

Mentre que Gros i Romaña (1995) ens presenten aquesta altra:

“És una creu que mai tindrè resolta. Ho he intentat fer de totes les maneres, o sigui, corregint primer una pregunta a tots els exàmens, corregint cada examen... Fer exàmens i corregir-los, sempre m'ha costat molt. No m'ha passat que n'hagi suspès molts, em passa més aviat una altra cosa i és que em costa molt que les notes es diferenciïn...” (p. 39)

### **7.3. Aspectes que possibiliten els factors específics de la qualitat docent**

Com hem vist, no sempre és fàcil dominar a fons l'assignatura ni saber-la transmetre. També pot ser força complex aconseguir una comunicació mútuament enriquidora amb els alumnes i mantenir-se animat en la tasca docent.

S'han de tenir en compte tres elements que possibiliten la qualitat docent i, en definitiva, la satisfacció del professorat universitari:

- Una formació didàctica i psicopedagògica suficient
- Un procés de reflexió sobre la pròpia activitat docent
- La necessitat de prestigiar la docència universitària

### 7.3.1. Preparació didàctica i psicopedagògica suficient

D'acord amb Torrents (1993), sobta que atesa la importància de l'Ensenyament Superior, no es demani als professors universitaris novells cap formació didàctica ni psicopedagògica, tal com s'exigeix al professorat de l'Ensenyament Primari i Secundari. Representa una certa incoherència. Després, bastants professors acaben essent bons, gràcies al seu interès per formar-se i a seguir uns "models" de bons mestres que van tenir. Però segons el testimoni de molts professors, els seus inicis van ser insegurs i desmotivadors, tant per a ells com per als seus alumnes. La docència se n'ha vist perjudicada, potser durant massa temps. Esmenta Torrents (1993):

"Pel que sembla, el docent universitari sorgeix per generació espontània, segregat per la pròpia universitat. No cal definir les seves qualitats de professor ni les metodologies que ha de seguir... En el fons, el professor universitari comet l'error més oposat al principi científic que diu que no existeix la ciència infusa." (p. 44)

En aquesta mateixa línia, Siguan (1992) afirma de manera força rotunda:

"Fer massa elogis, insistir massa en les virtuts pedagògiques del professor i parlar de la vocació ja no està de moda. Parlar de problemes pedagògics a la universitat, a més a més, té l'inconvenient que ningú no s'ho creu... Tradicionalment la universitat no s'ha cregut això que, per ensenyar, calgui tenir unes característiques determinades; la idea del segle passat és que com més bon investigador era un senyor, millor professor seria, perquè entusiasmaria als alumnes, i l'exemple funciona quan són mitja dotzena d'alumnes, però quan són dos-cents, certament no funciona així." (p. 20)

El professor Benedito resumeix les principals qüestions debatudes en la taula rodona: *La formació per la docència universitària*, feta en el marc del Seminari sobre Polítiques de Desenvolupament del Personal Universitari (Rodríguez, Rotger i Martínez, 1996):

- Cal preocupar-se més per la dimensió pedagògica de la formació. Aquesta ha de ser rigorosa, científica, clara i no pas pedagogicista ni teoritzant. Les qüestions pedagògicodidàctiques han de ser objecte d'estudi de tots els professors. Seria un error deixar-ho exclusivament en mans dels pedagogs.
- La formació universitària s'ha de desenvolupar essencialment en la mateixa pràctica, generant necessitats, intercanviant experiències, metodologies i materials, ja sigui en el marc del departament o en equips interdisciplinars. També



s'han de recolzar els grups sensibilitzats per la seva formació, confiant en què puguin millorar i influir en d'altres professors com en un procés d'osmosi.

- Es recalca la necessitat que existeixin polítiques globals de formació del professorat. Encara que s'hagin multiplicat les experiències i les innovacions, segueix sent l'assignatura pendent de tots els governs.

Rodríguez, Rotger i Martínez (1996) presenten l'opinió de 1.256 professors de totes les universitats espanyoles sobre aquests temes. Hem seleccionat les que fan referència a la formació del professorat universitari (p. 34-35):

TAULA 1. Formació docent del professorat universitari

	Desacord (en %)	Indiferent (en %)	Acord (en %)
En general, el professorat novell té interès en realitzar activitats pel desenvolupament professional de les seves capacitats docents	32,5	32,5	35,1
En general, el professorat experimentat té interès en realitzar activitats pel desenvolupament professional de les seves capacitats docents	42,4	43,8	13,8
És necessària una formació específica del professorat novell pel desenvolupament de les seves capacitats docents	4,1	17,9	78,0
Aquesta formació específica hauria de ser obligatòria per al professorat novell	11,9	22,5	65,5
Hauria de ser obligatòria una formació específica dirigida al professorat experimentat si se li detecten deficiències docents	9,4	22,6	68,1
Seria convenient incentivar el professorat experimentat perquè participés en activitats de formació permanent	3,8	15,6	80,6

Quant a l'interès real del professorat novell per la formació permanent, els percentatges estan totalment equilibrats. Per tant, l'acord pel seu interès queda del tot indefinit.

Pel que fa al professorat experimentat, només un 13,8% demostra tenir interès en la formació permanent.

En canvi, quan es demana si la formació específica és necessària, i fins i tot, si hauria de ser obligatòria per al professorat novell, el percentatge que hi està d'acord és molt alt. També ho és per als professors experimentats amb comprovades mancances docents. Les institucions universitàries s'han anat adonant de les greus mancances existents, sobretot en el professorat novell, i intenten posar-hi remei. En aquest sentit, la dècada dels anys noranta ha estat especialment fructífera, tant en publicacions com en jornades i congressos, tant en projectes concrets com en realitats esperançadores. Vegem-ho en l'apartat següent.

### **7.3.1.1. Iniciatives de les institucions universitàries per una docència de qualitat**

- El 1991 tingué lloc a Cadis el 1r Congrés Internacional sobre la Qualitat de l'Ensenyament Universitari. Hi prengueren part diferents especialistes en la matèria: De Miguel,<sup>1</sup> Marrero, Hernández i Tascón<sup>2</sup> i Martínez.<sup>3</sup>
- El 1992, el MEC va presentar el primer estudi realitzat a l'Estat espanyol sobre "La formació del professorat universitari", on examina de manera global aquest col·lectiu en relació amb la seva formació i desenvolupament professionals.<sup>4</sup>
- El 1993, III Jornades sobre el Professorat i la seva Formació Inicial, celebrades a la ciutat de las Palmas. Ressaltem l'exposició de Marcelo.<sup>5</sup>
- El 1994, IV Jornades sobre la Didàctica Universitària, fetes a Granada. Citem algunes aportacions que creiem d'interès: Aparicio, Domènech i Portet,<sup>6</sup> Contreras,<sup>7</sup> Montero i Rumbo.<sup>8</sup>
- El 1995 es va celebrar a La Coruña un Congrés Nacional sobre Orientació i Avaluació Educativa. Destaquem la intervenció de Buendía.<sup>9</sup>

---

<sup>1</sup> De Miguel, M. *Indicadores de calidad de la docencia universitaria.*

<sup>2</sup> Marrero, G., Hernández, J., Tascón, C. *Criterios y/o indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria.*

<sup>3</sup> Martínez, N. *Factores determinantes de la calidad de la enseñanza universitaria.*

<sup>4</sup> Aquest informe va ser coordinat per V. Benedito i V. Ferreres. Van intervenir-hi els professors següents: F. Anguita, J. De Juan, M. Fernández, V. Ferrer, I. Izuzquiza, R. Llopis, G. Pujals i M. A. Santos Guerra.

<sup>5</sup> Marcelo, C. *El perfil del profesor universitario y su formación inicial.*

<sup>6</sup> Aparicio, J., Domènech, E., Portet, E. *El proyecto de Formación Inicial del profesorado universitario.*

<sup>7</sup> Contreras, E. *La formación inicial del profesorado universitario en la Universidad Politécnica de Madrid.*

<sup>8</sup> Montero, L., Rumbo, B. *La formación del profesor de universidad: una asignatura pendiente.*

<sup>9</sup> Buendía, L. *La formación profesional del profesorado universitario.*

- El 1998, a Las Palmas, Congrés sobre Formació del Professorat: Avaluació i Qualitat. Mencionem l'exposició de Bedito.<sup>10</sup>
- El 1999 es fa a Santiago de Compostel·la el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Fem referència a l'exposició de Medina, Cano i Colén.<sup>11</sup>
- El 1999 s'engega a la UPC el Programa INNOVA per fomentar la cultura de la innovació i l'esperit emprenedor a la comunitat universitària. Així mateix, la UPC ha impulsat la Fundació Politècnica de Catalunya per respondre a les necessitats de formació contínua en els àmbits tecnològics i de gestió (Pagès, 2002).
- El 2000 té lloc a Barcelona, el 1r Congrés Internacional sobre Docència Universitària i Innovació. En destaquen diverses aportacions: Bedito,<sup>12</sup> Cros i Vilà,<sup>13</sup> Lleixà, Colén, Medina i Cano.<sup>14</sup>
- El 2002 es va fer a Tarragona el 2n Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. Ressaltem l'interès de les exposicions següents: Rodríguez Espinar<sup>15</sup> i Sánchez.<sup>16</sup>
- El 2004 es fa a Girona el 3r Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació.

Un cop feta la relació, que tampoc ha volgut ser exhaustiva, ens adonem com diferents institucions universitàries s'han preocupat d'un tema tan decisiu com és el de la formació docent del professorat universitari. Alguns dels autors citats arriben a dir que no és *un* tema important, sinó *el* tema més important en relació amb una universitat de qualitat.

---

<sup>10</sup> Bedito, V. *Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario.*

<sup>11</sup> Medina, J. L., Cano, E., Colén, M. T. *Una experiencia de desarrollo profesional del profesorado novel de la Universidad de Barcelona.*

<sup>12</sup> Bedito, V. *La organización de la Universidad en apoyo de la docencia.*

<sup>13</sup> Cros, A., Vilà, M. *Estratègies per millorar l'eficàcia de la classe universitària.*

<sup>14</sup> T. Lleixà, M. T. Colén, J. L. Medina i E. Cano, *Una experiencia para la innovación en la docencia universitaria.*

<sup>15</sup> Rodríguez Espinar, S. *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario.*

<sup>16</sup> Sánchez, J. A. *El desarrollo profesional del docente universitario.*

### **7.3.1.2. Realitats esperançadores**

Les institucions universitàries, a més d'organitzar jornades i congressos, també han engegat centres d'orientació, cursos i activitats amb l'objectiu de formar el professorat, sobretot el novell. En posem alguns exemples:

- La Universitat de Barcelona va ser pionera. Durant el rectorat del Dr. Bricall, el seu vicerector, Dr. A. Caparrós, de bon record, va impulsar l'any 1990 la creació del GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària). En fou nomenat director el professor Rodríguez Espinar, el qual resumí (1994) així les funcions del GAIU:

“L'equip de Govern de la UB va voler prestar una atenció molt especial a les qüestions pedagògiques i de qualitat de la docència universitària.” (p. 44)<sup>17</sup>

- La Universitat Autònoma de Madrid va engegar, el curs 1991-92, el programa FIDU (Formación Inicial del Docente Universitario), dut a terme en diversos cursos i amb resultats força satisfactoris, segons ens informa la professora De la Cruz (1994).<sup>18</sup>
- La Universitat Autònoma de Barcelona ha posat en marxa el PSIDU (Programa de Suport a la Innovació de la Docència Universitària). L'objectiu del PSIDU és aconseguir que tots el centres i departaments de la UAB generin iniciatives de millora de la docència universitària. A tal fi, el seu ICE organitza cursos i tallers per a professors universitaris, així com programes de formació per al professorat novell. També impulsa un seminari permanent de reflexió, format per professors de la UAB experts en docència universitària (Gairín, Guerrero i Tatjer, 1999).<sup>19</sup>
- En el 1r Congrés Internacional sobre Docència Universitària i Innovació (2000), la professora Lleixà et al.,<sup>20</sup> va presentar una experiència posada per la Divisió II de la UB (Facultats de Dret, Ciències Econòmiques i Empresarials): un postgrau sobre la formació del professorat novell. Es tracta d'un programa pilot, el FIPU (Formació Inicial del Professorat Universitari).

---

<sup>17</sup> Rodríguez Espinar, S. *El desarrollo profesional del profesorado universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia.*

<sup>18</sup> De la Cruz, M. A., Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>19</sup> Gairín, J., Guerrero, S., Tatjer, J. M. *La calidad de la docencia universitaria.*

<sup>20</sup> Lleixà, T., Colén, M. T., Medina, J. L., Cano, E. *Una experiencia de formación para la innovación en la docencia universitaria.*

Els departaments universitaris s'hi han implicat per mitjà de la mentorització de professorat més veterà i expert. Cada professor nou inscrit al postgrau té assignat un professor mentor del seu departament per tal d'orientar-lo convenientment.

A més, en finalitzar cada un dels cinc mòduls del postgrau, es fa un *Taller d'intercanvi d'experiències*. Dura tres hores i hi assisteixen els mentors.

El professor Marcelo (1995b) exposa els avantatges dels professors mentors en la formació inicial dels professors novells.

- Repetto et al., (2000),<sup>21</sup> professors de la Universitat de Las Palmas, informen que des de 1995 funcionen en aquesta universitat cursos de formació dirigits a tots als seus docents. Han tingut molt bona acollida, tant entre els docents novells com entre els més antics.

Els exemples es podrien multiplicar. És una manifestació més del que ja hem dit: en la dècada dels noranta hi va haver un gran impuls, que encara continua, per dignificar la docència universitària.

### **7.3.1.3. Carl Rogers i la formació psicopedagògica del professor universitari**

Per acabar aquest apartat sobre la formació del professorat, i atès que el present treball sobre la satisfacció del docent universitari s'emmarca en la Psicologia Humanista, considerem d'interès exposar les idees d'un dels seus màxims representants, Carl Rogers, si pretenem que a més de potenciar una preparació didàctica, el professorat universitari posseeixi una sòlida formació psicopedagògica. En concret, ens referim al seu estudi sobre les actituds essencials del docent, de les quals n'estava vivencialment convençut. Així, l'any 1969 diu:

“Malgrat pugui semblar incorrecte dir-ho, aquest capítol m'agrada molt, perquè expressa algunes de les meves conviccions més profundes sobre els que treballen en el camp educatiu...” (p. 89)

Certament deuriem ser profundes, car van aparèixer intactes tant en la segona edició (1982), revisada i ampliada, com en la tercera (1994), preparada, revisada i ampliada pel seu col·laborador Freiberg.

---

<sup>21</sup> Repetto, E., Marrero, G., Grijalvo, F. *La formación del profesorado en la Universidad de las Palmas*.

Rogers, com hem vist en el capítol 5, fa referència a quatre actituds personals que tot professor hauria de tenir per ser eficaç i sentir-se plenament satisfet en la seva professió docent: *autenticitat, afecte i estima, empatia i confiança*.

- *Autenticitat*. El professor autèntic és el que es mostra tal com és sense màscares ni disfresses, pot establir una relació de persona a persona amb els seus alumnes, expressar els seus sentiments autèntics, alegria i enuig, sense fer mai judicis crítics negatius. És capaç d'elogiar sincerament i de saber-li greu quan l'alumne no s'implica. El professor autèntic és la mateixa persona fora i dins la classe. Els alumnes ho noten i poden establir amb ell un corrent recíproc profundament humà i natural.
- *Afecte i estima*. La relació amb l'alumne, més que intel·lectual, ha de ser emocional, afectiva. L'alumne s'ha de sentir valorat i estimat, ha de notar que el professor l'accepta i li reconeix les seves opinions i sentiments. Malgrat totes les dificultats, l'alumne s'ha de sentir emocionalment a prop del seu professor. No és fàcil. Rogers, però, ens diu, per la seva pròpia experiència, que això és possible i facilita l'aprenentatge i la satisfacció recíproca.
- *Empatia*. És la capacitat del professor de posar-se al lloc de l'alumne, de comprendre i fer seus els sentiments i les reaccions de l'estudiant. Rogers (1969) afirma:

"Quan existeix una comprensió empàtica, la reacció de l'alumne respon al següent model: per fi hi ha algú que comprèn com em sento, com sóc jo, sense voler analitzar-me ni jutjar-me. Ara puc prosperar, créixer i aprendre." (p. 96)

Aquesta actitud no vol dir que s'hagi d'estar d'acord amb els aspectes negatius de l'alumne. Se li hauran de fer les observacions pertinents, però l'alumne hauria de notar sempre que s'entenen i comprenen les seves conductes.

- *Confiança*. Mostrar confiança en l'alumne, encara que en alguns moments estigui endarrerit o desmotivats. No perdre l'esperança en la seva capacitat de superació. Creure que la persona té una potencialitat natural per tirar endavant, una curiositat innata per aprendre... Quan el professor ho té en compte, no abandona fàcilment, encara que determinades circumstàncies del moment no l'animin massa a tenir esperança.

Són unes actituds i qualitats personals exigents, gens fàcils. Rogers (1969) però, està convençut que són possibles, que faciliten l'aprenentatge i que generen satisfacció recíproca. Com ja hem dit, Rogers (1982) valora molt positivament les investigacions fetes per Aspy i Roebuck (1976) i per R. i A. M. Tausch (1981), que van demostrar clarament la possibilitat i eficàcia de les actituds rogerianes, fruit d'una relació interpersonal professor-alumne mútuament satisfactòria.

### **7.3.2. Procés de reflexió sobre la pròpia activitat docent**

En els llibres consultats sobre la docència i la seva qualitat hi ha un missatge clar i reiteratiu. El professor ha de reflexionar sovint sobre la pròpia acció docent, amb tot el que això comporta: revisar els continguts de l'assignatura, la manera d'avaluar, la relació amb l'alumnat, la preparació pròxima de la classe, la tutoria i el profit que en treu o en podia treure, la relació amb els companys del departament... Probablement, una reflexió freqüent i acurada marca la diferència entre un bon professor i un que no ho és tant.

Escollim la citació, prou explícita, dels professors Benedito, Ferrer i Ferreres (1995):

“Para aprender a mejorar su práctica profesional, el docente tiene que contrastar sus teorías previas con la evidencia de una reflexión rigurosa sobre su quehacer. La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional.” (p. 120)

El professor Rodríguez Espinar (1994) arriba a donar més importància a aquesta reflexió profunda que als mateixos programes institucionals d'innovació i millora:

“Por mi parte he de afirmar que hace tiempo me convencí que iniciar la espiral de reflexión a partir de las formas, estrategias, resultados de la evaluación de los alumnos es una vía de mayor éxito que la de programar cursos sobre la planificación y metodología de la enseñanza.” (p. 44)

Abonar l'interès per una formació continuada, basada en la recerca-acció (Elliot, 1980, 1989; Shön, 1992), pot ser un bon camí per millorar la pròpia docència.

### 7.3.3. Necessitat de prestigiar la docència

Molts estudis estan d'acord en què s'ha privilegiat la recerca i s'ha menystingut la docència, tant en les dedicacions pressupostàries com en la promoció del professorat (Guerrero, 2000). Aquest tracte discriminador sovint ha provocat un descens en la qualitat de la docència i freqüents sentiments d'insatisfacció docent.

Donarem una mostra de veus universitàries que clamen contra aquestes diferències i proposen la reintegració de dos aspectes que mai haurien d'anar separats:

En el llibre *Debats sobre la Universitat* (1992), publicat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, hi llegim:

“Els darrers anys, la recerca universitària ha millorat notablement i, en canvi, la docència, encara que també ha millorat, no ho ha fet en el mateix grau.” (p. 12)

Ferrer i Laffitte (1994) comenten el següent text de Zubieta:

“No sé perquè hi ha aquest interès en la millora de la docència, quan està molt clar que a la universitat el docent no existeix. El que es valora a la universitat és el treball d'investigació; tot al contrari, si un professor s'esforça a donar millors classes, no es té en compte.” (p. 137)

Ferrer expressa que comentaris com aquest reflecteixen una realitat poques vegades admesa: *cal el reconeixement i la dignificació professional de la docència a la universitat.*

Per la seva banda, Benedito, Ferrer i Ferreres (1995) escriuen:

“Criteris poc clars en la selecció del professorat, que s'angoixa per aquesta confusió; prioritzar els mèrits d'investigació i poca atenció als mèrits docents que, moltes vegades, necessiten molta més dedicació i esforç que les tasques d'investigació...” (p. 37)

“La docència apareix com la germaneta pobre de la universitat, en front de la investigació, que és una activitat que ofereix més recompenses al professorat.” (p. 123)

Fins i tot els professors més ben valorats pels seus alumnes i que, com hem vist en els treballs de Gros i Romaña (1995) i Álvarez (1999), exerceixen la docència amb molt d'interès i satisfacció, es dolen d'una situació tan discriminatòria. Les professores Gros i Romaña s'expressen així:



"Docència i investigació són, en teoria, dues activitats necessàries, que es complementen. En la pràctica, no és sempre fàcil trobar l'equilibri... Actualment, en la universitat, es valora molt més la investigació que la docència. Tots els professors entrevistats es queixen d'aquesta situació i es percep un clar desànim davant d'aquesta falta de valoració de la tasca docent." (p. 54)

Més endavant comenten com *tots* els professors reben els trams de docència: la institució els premia a tots per igual, facin el que facin. En canvi, això no passa en els trams de recerca: no tots els professors poden obtenir-la. No és d'estranyar, diuen, que molts professors es preocupin molt més pel seu currículum científic que per la docència.

Vegem-ne testimonis directes:

"Tengo la impresión de que la universidad... no valora suficientemente el esfuerzo docente que algunos profesores hacen. Porque evidentemente lo que cuenta son las publicaciones, hay como un desfase... Si se quiere que los profesores lo hagan bien, tendría que haber una manera de valorarlo mejor de lo que hay ahora. Porque lo que pasa muchas veces, y esto lo he visto en mis colegas, es que la gente se desilusiona." (p. 55)

Un altre testimoni és el treball de Rodríguez, Rotger i Martínez (1996). Considerem que aquesta aportació és important no tan sols pel prestigi dels autors, sinó perquè està prologat pel Vicerector de Docència i Estudiants, Miquel Martínez. Per tant, està avalat, d'una manera o altra, per la mateixa Universitat de Barcelona.

Els autors van enviar un qüestionari, prèvia prova pilot, a 50 professors de la Universitat de Barcelona i a 5.300 professors de totes les universitats espanyoles que consten a la *Guia de la Universitat*, editada pel Consell d'Universitats l'any 1994. Van contestar-lo 1.256 professors.

En la taula de la pàgina següent, seleccionem i presentem les respostes que fan referència a aquest tema, docència versus recerca (p. 34-35).

TAULA 2. Docència versus recerca

	<i>Desacord (en %)</i>	<i>Indiferent (en %)</i>	<i>Acord (en %)</i>
En general, el prestigi d'una universitat depèn més de la qualitat de la investigació que de la qualitat de la docència	11,9	37,9	50,1
En general, en la universitat espanyola existeix una política sobre el desenvolupament professional referent a la docència	81,7	13,8	1,9
La seva universitat té una política sobre el desenvolupament professional referent a la docència	66,9	25,5	7,6
El professorat troba més fàcilment ajudes a la investigació que per a la seva formació com a docent	12,4	26,4	61,3
L'actual legislació universitària afavoreix més la dedicació a les funcions investigadores que a les funcions docents	17,1	22,5	60,4
En la pràctica, la capacitat docent és un aspecte poc valorat en la selecció i promoció del professorat	9,1	17,2	73,6
Actualment es coneixen les necessitats del professorat per proporcionar-li una formació docent adequada	68,9	22,5	8,6
Hi hauria d'haver una partida específica del pressupost per organitzar activitats de formació docent	5,4	17,2	77,3

Se sap que aquesta problemàtica preocupa les institucions universitàries; introduir propostes innovadores no és fàcil i la solució és força complexa. Però també creiem que, mentre no es resolgui, la satisfacció docent pot disminuir, amb la qual cosa la docència de qualitat se'n ressentirà i força.

Les mateixes autoritats acadèmiques en són conscients. Vegem els comentaris sincers del rector de la Universitat d'Extremadura, César Chaparro, en una entrevista publicada en el diari *EL País* (25.05.1999):

“[...] El profesorado se ha inclinado mayoritariamente hacia la investigación, no tiene práctica en la docencia.

Este es un asunto muy delicado. Hace unos años se nos metió en la cabeza solucionar el problema de que estábamos muy por debajo de otros países en investigación. Pero ahora habría que analizar a costa de qué se ha hecho.

Cuando eres miembro del tribunal de una oposición, te das cuenta de que la mayoría de los profesores tienen muchas y buenas publicaciones, pero no se han fajado en el estudiantado. La docencia requiere muchas horas de preparación, de *aggiornamento*, de impulsar la participación del alumno, de incorporar novedades y nuevas perspectivas de evaluación.”

Murray, 1993, citat pel professor Rodríguez Espinar (2002), planteja clarament que el professorat posarà tot el seu interès i esforç en la millora de la docència si l'excel·lència en la mateixa afavoreix el reconeixement i l'autoestima del professor, i si l'avaluació de la docència contribueix a la seva promoció i l'augment salarial.

Per acabar, i en resum, podem dir que el professorat amb una bona preparació didàctica i psicopedagògica, que prepara les classes amb il·lusió, gaudeix compartint amb els estudiants el seu procés de formació i rep, en el vessant docent, el suport institucional, podrà contribuir més fàcilment a una docència de qualitat.



---

## 8

# SATISFACCIÓ DOCENT I ESTIL DE LIDERATGE

---

### *Sumari*

- 8.1. Estil de lideratge: McGregor
- 8.2. La participació en el treball
- 8.3. Exigències de l'estil de lideratge participatiu
- 8.4. La comunicació i la satisfacció en l'estil de lideratge
  - 8.4.1. Tipus de comunicació
- 8.5. El lideratge del docent universitari
  - 8.5.1. Ensenyar: precisió del concepte
  - 8.5.2. Educar: la universitat també ha d'educar



## 8. Satisfacció docent i estil de lideratge

Potenciar els factors relacionats amb la satisfacció, esmentats en el capítol anterior, suposa que els directors de les institucions tinguin unes determinades actituds que ho facin possible.

Dividirem aquest capítol en dues parts. En la primera, exposarem les actituds adients, generals i vàlides, tant per dirigir una empresa qualsevol com una institució universitària o, més concretament, la dinàmica d'una classe. En la segona, presentarem el lideratge específic del professorat universitari i les característiques que el defineixen.

### 8.1. Estil de lideratge: McGregor

Probablement és l'autor més representatiu d'aquest camp. Va ser professor de direcció d'empreses i és un dels autors amb més acceptació en el camp de les organitzacions. Es basa en la jerarquia de necessitats de Maslow (1959), el qual va rebre amb molta satisfacció les aplicacions dels seus estudis en el món laboral. En els treballs fets per McGregor (1960), Maslow va veure confirmades bona part de les seves investigacions.

McGregor (1960) contraposa a l'estil de direcció més tradicional i mecanicista, molt proper al taylorisme (Teoria X), un nou estil de lideratge basat en una concepció més humana de la persona (Teoria Y).

La Teoria X té una baixa concepció de l'ésser humà. No creu en les seves capacitats ni en les possibilitats que pugui oferir un treball motivador i satisfactori. Fem un resum:

- El treball és una tasca rutinària i avorrida.
- L'empleat només treballa per guanyar diners i per evitar les possibles sancions.
- L'ésser humà té poca ambició.
- El que desitja per damunt de tot és la seguretat. No vol arriscar-se per aconseguir noves fites.
- Prefereix que el dirigeixin.
- Tendeix a evitar possibles responsabilitats.

És clar que un dirigent, un professor, que tingui aquesta concepció de la persona i del treball, tendirà a ser autoritari.

En canvi, segons McGregor (1960), l'empresa (una institució universitària, un professor en la seva aula) ha de crear un clima que afavoreixi la satisfacció de les necessitats superiors d'autorealització. Les seves idees queden recollides en la que ell va anomenar Teoria Y. Les exposem a continuació:

- L'ésser humà és capaç de sentir tanta satisfacció en l'esforç físic i mental com la que pot sentir en situacions de lleure, sempre que es donin determinades condicions laborals.
- El treball pot arribar a ser gratificant.
- L'ésser humà és capaç d'autocontrolar-se. Els controls coercitius externs no són necessaris.
- L'ésser humà, en condicions normals, procura que li assignin responsabilitats. Per a ell representa un reconeixement de les seves capacitats.
- Les actituds personals caracteritzades per no voler assumir responsabilitats i per la manca d'ambició i superació són el resultat de les experiències de cada persona, no pas característiques inherents a l'ésser humà.
- Les recompenses més importants que un treballador rep de la seva empresa es vinculen amb la satisfacció de la seva necessitat d'autorealització i es corresponen amb l'esforç que realitza per aconseguir els objectius de l'organització.
- Tot ésser humà té la capacitat de fer servir la seva imaginació, enginy i creativitat, en la recerca de solucions als problemes de l'empresa (en contraposició al taylorisme, on aquesta capacitat només era reconeguda en el àmbits directius).
- Tard o d'hora les persones es cansen de fer tasques rutinàries. Prefereixen experiències periòdicament noves.
- Totes les persones desitgen obtenir un alt nivell de reconeixement i respecte. Responen millor als estímuls psicosocials positius.

Un líder, un directiu, un professor... que tinguin aquesta visió positiva de la persona i del treball, tendiran a exercir el seu lideratge d'una manera més oberta, participativa i democràtica.



## 8.2. La participació en el treball

Probablement, el criteri més clar per saber si una institució universitària o un professor, per exemple, tenen prou en compte les aportacions de McGregor (1960), és el grau de participació que els responsables ofereixen als seus treballadors o professorat en les decisions que es van prenent. La participació, quan és autèntica, fomenta la responsabilitat, l'autonomia, la creativitat i l'autoestima.

De fet, és posar en pràctica l'estil democràtic de lideratge. Aquest estil es basa en el model de persona defensat per la Psicologia Humanista: activa, creativa, amb un renovat desig de superació i creixement personal. L'organització que ho tingui en compte afavorirà l'autoestima, la motivació i la satisfacció en el treball. Ho llegim en aquest fragment d'Álvarez de Mon (1998):

“La participació activa, individual i compromesa en el desenvolupament de l'organització contribueix al perfeccionament i maduresa personal dels que hi treballen. El treball participativament assumit i realitzat estimula l'evolució de la rica i complexa realitat de l'ésser humà, que necessita progressar equilibradament...” (p. 32)

La Psicologia Social ens demostra la gran necessitat de la persona de ser reconeguda i mereixedora de confiança en responsabilitats compartides. Guerrero i Vicente (1999) així ho assenyalen:

“El fonament de la participació es troba en la dignitat de la persona, que no pot ser un simple subjecte passiu en la vida social, sinó que ha de participar activament, en grau i mesura diferents, en les activitats socials.” (p. 1)

Per la seva banda, Vroom i Deci (1979) posen de relleu que les persones amb una major satisfacció professional són les que tenen la possibilitat d'influir sobre aquelles decisions que les afecten.

Per això mateix, quan no s'atenen aquestes necessitats bàsiques, quan el treballador, el professor o l'alumne, són simples executors d'ordres alienes, és fàcil que hi hagi desmotivació, que es caigui en una certa apatia i que el seu rendiment baixi notòriament. Així doncs, la pròpia empresa rebrà també les conseqüències positives d'un treballador valorat, reconegut i, per tant, satisfet i motivat: més eficàcia i qualitat, millor clima laboral, menys absentisme i menys rotació de treballadors insatisfets.

### 8.3. Exigències de l'estil de lideratge participatiu

En el marc de la Psicologia Humanista, promoure la participació no ha de ser una simple tècnica o estratègia per tal que el treballador (professor, alumne) estigui més content, col·labori millor i, en definitiva, sigui més productiu. En aquest sentit, la participació fóra només un *mitjà* per augmentar la productivitat. En canvi, la participació autèntica és un *fi en si mateix* i suposa una clara actitud: creure en la capacitat de la persona, en les seves ganes de superar-se i sentir-se útil, en el seu afany de col·laborar i viure com a propis els objectius de l'empresa (centre universitari, assignatura). En una paraula, tenir-li confiança. Si tot això es té present, el treballador (professor, estudiant) estarà més motivat i satisfet i, en conseqüència, normalment serà més eficaç i productiu.

El que aquí s'apunta no és una utopia. Pot ser una realitat si el professor universitari, el gerent o la persona responsable, posseeix veritablement l'actitud abans esmentada: creu en la persona i les seves possibilitats i que les seves aportacions poden enriquir i millorar alguns treballs o decisions.

Els dirigents participatius consulten els seus col·laboradors, els impliquen en la solució dels problemes i en la presa de decisions. Conserven la responsabilitat última però han après a compartir-la.

Likert (1965, 1967) (com McGregor, 1960) creu fermament en l'existència d'un únic i millor estil de direcció, *el participatiu*. Va arribar a aquesta conclusió després d'haver elaborat i passat un qüestionari a gerents i directors d'empresa per avaluar-ne diferents característiques (motivació, comunicació, presa de decisions, etc.).

Segons el seu estudi, l'estil de direcció aniria des del vessant més autoritari fins al més participatiu. També creu que la direcció dels recursos humans d'una empresa és l'objectiu més important d'un director. Tot disseny de qualitat passa per integrar i motivar el personal, com ara: les autoritats acadèmiques, els departaments, el professorat...

La participació no exclou que gerent, director o professors siguin els últims responsables a l'hora de prendre determinades decisions. Però el treballador

(professor, estudiant) sempre s'adonarà que es valoren les seves aportacions i els seus criteris, sobretot si l'actitud participativa dels directius és autèntica i sincera.

Es poden fer algunes matisacions a les idees exposades per McGregor i Likert en relació amb les diferents necessitats de participació. Complementarem aquí el que hem exposat en el capítol 6 sobre les limitacions de l'enriquiment del treball. No tothom desitja participar de la mateixa manera. Ni tot el professorat, ni tot l'alumnat. En aquest sentit és molt aclaridor l'estudi de Neumann, 1979, (citad per Álvarez de Mon, 1998): les dues terceres parts dels treballadors d'una empresa decideixen no participar quan se'ls dóna l'oportunitat de fer-ho. És una dada que cal tenir en compte. Entre les possibles causes d'una actitud no participativa s'apunten:

- L'educació rebuda
- La preparació i el grau de competència en el lloc de treball
- Un caràcter més aviat tímid o reservat
- L'entesa emocional amb els companys i amb els caps, etc.

En general, una persona com més autònoma i autoafirmativa sigui, més li agradarà de participar, que se li donin responsabilitats i que es tinguin en compte les seves idees. En cas contrari, una persona amb poca autonomia i baixa autoestima pot preferir ser més dirigida.

D'acord amb Davis i Newstrom (1995), la diferència entre una participació *desitjada* i la *real* mesura el nivell de satisfacció obtinguda. Quan un treballador (un professor, un alumne) desitja participar amb més intensitat de la permesa sent una *privació de participació*. En canvi, quan se li exigeix més participació de la que és capaç o desitja, presenta una *saturació o excés de participació*. Quan hi ha privació o excés de participació, les persones es senten menys satisfetes que quan poden participar en el grau corresponent a les seves necessitats. A mesura que la participació s'apropa a la requerida per satisfer les necessitats personals o la que més s'adiu al caràcter del treballador, més augmenta la satisfacció en el treball.

En resum, la participació és un factor que no es pot aplicar ni exigir per igual a tothom. S'han de tenir en compte les necessitats i les característiques personals de cada treballador (professor, alumne).

## **8.4. La comunicació i la satisfacció en l'estil de lideratge**

Són impossibles una participació adequada i un suficient grau de satisfacció laboral sense un bon nivell de comunicació. Ens hi referirem d'una manera més explícita.

Si definim l'empresa, l'organització (centre universitari, aula) com un conjunt de persones que treballen juntes per aconseguir uns objectius comuns, no hi ha dubte que la comunicació és l'essència de l'activitat organitzativa; sense ella no existeix, ni pot existir, cap mena d'organització (Rodríguez Fernández, 1998).

### **8.4.1. Tipus de comunicació**

D'acord amb Rodríguez Porras (1999), hi ha tres tipus de comunicació: descendent, ascendent i horitzontal:

- *Comunicació descendent.* És la informació que els dirigents donen als seus col·laboradors. Es caracteritza per un estil de lideratge autoritari, impositiu. No es pot parlar pròpiament de comunicació (posar en comú), perquè ni s'espera ni es demana la resposta dels subordinats, als quals no es pot anomenar col·laboradors (*treballar en comú*). Es transmeten unes ordres, es marquen unes fites i es demana o mana obediència.
  
- *Comunicació ascendent.* Va des dels col·laboradors als dirigents. Tres raons la fan vàlida i important:
  - *Raons operatives:* el bon funcionament d'una organització depèn, en bona part, de la informació rellevant dels col·laboradors. Tot treballador (professor, alumne) té o pot tenir un valuós cabal de coneixements, d'iniciatives o de millores a fer.
  
  - *Raons psicològiques:* el bon govern d'una organització depèn també del coneixement que el dirigent té de les necessitats, motivacions, inquietuds, aspiracions i dificultats dels seus treballadors. El mateix fet de comunicar-ho pot crear en ells distensió emocional i enfortir la vinculació a l'empresa.

- *Raons de responsabilitat:* és un deure de tot dirigent comunicatiu conèixer les necessitats i possibles problemes dels seus treballadors, especialment en l'àmbit del treball, però també, eventualment, en l'àmbit personal i/o familiar.

El diàleg entre la comunicació descendent i l'ascendent no és fàcil, fins i tot pels líders o dirigents democràtics. Es pot explicar a partir de les raons següents:

- La comunicació ascendent suscita preguntes que demanen resposta.
  - Les preguntes (comunicació ascendent) aporten informació al dirigent sobre: dubtes, inquietuds, queixes i necessitats, que li permeten conèixer millor l'autèntica realitat dels seus col·laboradors.
  - Aquest diàleg, aquesta interdependència, pot crear dificultats i resistències i acabar en un monòleg. El gerent (el dirigent acadèmic, el professor) ha de ser una persona emocionalment estable, capaç d'escoltar sincerament encara que no estigui d'acord amb alguns plantejaments i ha de poder valorar els sentiments i les inquietuds dels col·laboradors.
- *Comunicació horitzontal.* Es dona entre els companys de treball. Està determinada per dos factors principals:
- La manera de ser de cada treballador, les característiques personals que el defineixen (més o menys espontani, reservat, autònom o dependent, etc.).
  - L'estil de comunicació del líder o dirigent. Aquest és el factor de cohesió més important. Així ho confirmen els estudis sociològics sobre la dinàmica de grups. Demostren que la confiança i la sinceritat que manifesta el dirigent vers els components del grup influeix radicalment en la confiança i la comunicació que es tenen entre ells.

És clar que una intercomunicació a tres direccions ben aconseguida no només enforteix l'organització i afavoreix l'eficàcia, sinó que també és font de satisfaccions recíproques.

## **8.5. El lideratge del docent universitari**

El professor és, en certa manera, el líder de la classe i, segons l'orientació que hem donat a la nostra tesi, li escauen les característiques d'un lideratge democràtic i participatiu. Liderar vol dir fer camí junts i ajudar a aconseguir les fites fixades. I quines són les fites pròpies d'un professor universitari?

La resposta ja és més complexa. La més directa i general seria: ensenyar. Però, què entenem per ensenyar? A més d'ensenyar, pensem que un professor universitari també ha d'educar. I aquí ja hi hauria més discrepàncies.

Exposem els objectius que considerem essencials per un docent universitari: ensenyar i educar.

### **8.5.1. Ensenyar: precisió del concepte**

Hem de tenir en compte totes les idees expressades al llarg d'aquest treball, d'acord amb una concepció humanista de la persona i un estil de lideratge democràtic.

Ensenyar no vol dir simplement transmetre informació o coneixements. El verb *transmetre* té connotacions de passivitat en el receptor. És anar omplint un dipòsit que no participa i no té vida. Els alumnes són llavors, amb energia vital interior, que poden participar activament en el seu propi creixement. Com diu Torrents (1993):

“La transmissió d'informació la pot fer perfectament un llibre o una pantalla informàtica. Fins i tot poden informar en millors condicions que no el professor. El llibre el pots dur sempre amb tu, a qualsevol moment el tens disponible, la pantalla et pot resoldre dificultats amb més rapidesa. Però, ni el llibre ni la pantalla no ensenyen, no són docents, la qual cosa vol dir que ensenyar és un afer entre persones i que, com a tal, posa en moviment el sistema de la intersubjectivitat amb tota la seva riquesa.” (p. 42)

Gené (1998) insisteix en la diferència entre informar i ensenyar i apunta a l'aprenentatge significatiu:

“No té sentit una formació universitària entesa com a transmissió d'informació. Seria més adequat promoure en els estudiants la capacitat per buscar la informació necessària, per construir coneixements nous a partir dels que ja tenen, per aplicar la teoria críticament, per comprendre l'impacte individual i col·lectiu d'aquesta aplicació..., també per saber trobar el sentit del que estant aprenent per a la seva professió, per a la seva vida.” (p. 126)

Pensem que Ortega y Gasset (1930) va encara més enllà:

“Día a día se afirma en mí la sospecha de que nada que en verdad merezca la pena de ser aprendido puede, en rigor, ser enseñado.” (p.87)

Pensem que és una reflexió molt profunda i que, d'entrada, no es capta fàcilment. Seguidament ell mateix ens explica l'abast de la seva afirmació:

“Por muy grandes que sean los afanes del profesor, siempre habrá una última precisión, una postrera claridad, una gota la más sabrosa del jugo científico o artístico, que no podrá trasmitirnos, que habremos de conquistar con nuestro propio esfuerzo doloroso. Y esta última precisión, esa postrera claridad, esa la más sabrosa y esencial gota del zumo es, en ciencia y en arte y en vida, todo. Lo demás está ahí como vaso y artificio para impedir que ese valor esencial se evapore y desvanezca.” (p. 87)

En sintonia amb Ortega y Gasset (1930), anys més tard Rogers (1969) afirma:

”Penso que tot el que es pot ensenyar és relativament incoherent... He arribat a la conclusió que l'únic aprenentatge que té influència sobre la conducta és l'aprenentatge autodescobert i autoassimilat.” (p.124)

En tot cas, el professor és un *facilitador*. Facilita el camí que els alumnes per ells mateixos hauran d'anar descobrint. Facilitar el camí d'aprenentatge vol dir, segons Rogers (1969):

”Afavorir la curiositat, permetre que les persones evolucionin segons els propis interessos, impulsar el sentit del descobriment personal i ajudar a reconèixer que tot està en procés de canvi... Afavorir que els alumnes aprenguin a aprendre.” (p. 91).

És clar que aquest plantejament només es pot entendre des d'un lideratge democràtic, participatiu, que creu en la capacitat de la persona i en la tendència innata al creixement personal, tal com McGregor (1960) va presentar en la seva famosa Teoria Y, exposada anteriorment.

Benedito, Ferrer i Ferreres (1995) segueixen la mateixa línia d'afavorir l'autoaprenentatge i l'autodescobriment. Els professors universitaris haurien de tenir presents els punts següents a l'hora d'exercir l'ensenyament:

- *Hi ha moltes maneres d'aprendre.* Hi ha estudiants prou autònoms que saben aprendre. Saben decidir sobre el què, el com i el per què estudien, en lloc de seguir passivament instruccions i consells aliens.
- *Aprendre a aprendre és més que una tècnica.* Hi ha estudiants perfectament capaços de descobrir per ells mateixos què és el que els funciona millor, examinant les seves pròpies experiències i les dels altres.
- *Ajudar els estudiants és ajudar-los a què prenguin decisions.* La presa de decisions és un procés que cada persona ha d'experimentar per ella mateixa. Si volem aconseguir estudiants autònoms, reflexius, amb capacitat de prendre decisions, hem de pensar treballs, activitats i tècniques que estimulin al màxim aquestes capacitats.
- *Aprendre a aprendre significa reflexionar.* Només es pot desenvolupar la capacitat d'aprenentatge si es reflexiona sobre la pròpia experiència d'aprenentatge. El professor facilitador pot invitar els alumnes a què per escrit descriguin les seves experiències, les seves reflexions, idees, interrogants i dubtes sobre el seu propi procés d'aprenentatge i ho posin en comú.

D'acord amb els principis de la Psicologia Humanista, aquesta manera d'ensenyar respecta i estimula la tendència al creixement espontani. Atès que els alumnes se senten agents actius del seu propi aprenentatge, és motiu de profunda satisfacció tant per als estudiants com per al professor, que els veu avançar sota la seva ajuda. Aquest és el concepte d'ensenyar present en la nostra tesi. Són molts els testimonis que així també ho entenen i comparteixen. Tenim, per exemple, els d'alumnes de Rogers (1969) o de professors que segueixen la seva línia:

“He sortit molt satisfet d'aquest curs, com a classe i com a experiència. [...] Aquest curs ha estat d'un gran valor per a mi... Estic content d'haver tingut aquesta experiència, perquè m'ha fet pensar i m'ha ajudat també en altres àmbits.” (p. 102)

“Torno ara a una activitat, a unes fites que realment m'engresquen: la facilitació de l'aprenentatge. Quan he estat capaç de transformar un grup, el meu entusiasme no té límits.” (p. 90)



Tenim testimonis més actuals i propers recollits per Gros i Romaña (1995):

“Surto satisfet d’una classe quan m’he divertit, quan jo he après, que molt sovint em passa. No sé, veig un nou punt de vista d’una cosa que no havia vist de la mateixa manera o un estudiant em fa un problema d’una manera ràpida, econòmica i elegant, quan jo tenia tres fulls escrits per resoldre aquest problema, això també m’ha passat i en surto molt satisfet.” (p. 33)

D’aquest últim testimoni podem extreure dos aspectes fonamentals per a ser un bon professor: en general, el professor s’ho hauria de passar bé a la classe, n’hauria d’estar satisfet. A més, també hi hauria d’anar amb l’actitud d’aprendre dels seus alumnes.

### **8.5.2. Educar: la universitat també ha d’educar**

Pot ser difícil posar límits entre ensenyar, tal com ho hem explicat abans, i educar. En el nostre parer, educar va més enllà de l’assimilació i descobriment de nous coneixements. Educar inclou tota la persona: les parts cognitiva, social i emocional ben integrades.

Encara que no sigui una idea compartida per tot el professorat universitari, afortunadament molts pensen, com nosaltres, que la universitat també ha d’educar.

Mostra d’això són aquests exemples, extrets de Torrents (1993):

“La docència universitària té algun compromís pedagògic? Té alguna dimensió educativa? És universitàriament correcte practicar la docència sense preocupar-se del seu abast educatiu? Els estudiants són estudiants i prou?” (p. 41)

“La pedagogia, l’educació, la formació, no interessen gaire al professor universitari, perquè ha magnificat la ciència, generalment la seva ciència... Mentrestant els estudiants passen per les aules alguns dels millors anys de la seva vida sense que ningú no hagi intentat de veure’ls com a homes i dones en formació... En la conciliació de la docència amb l’educació, és on el professor universitari troba la identitat.” (p. 47)

M. Martínez, 1995, comenta (citada per Benedito, Ferrer i Ferreres, 1995):

“L’actual model de formació universitària ha d’aconseguir uns nivells òptims en aquells aspectes que capacitin l’estudiant per a poder adquirir nivells progressius de tolerància, altruisme i diàleg que facin possible un món més solidari i just. La majoria dels problemes de la nostra societat no són de tipus tècnic o científic, sinó que requereixen una formació ètica i una capacitat d’anàlisi social, difícils d’improvisar. La universitat no pot deixar de banda

aquest tipus de formació i ha de contemplar aquests continguts, habilitats, actituds i valors de forma sistemàtica i vivencial." (p. 72)

V. Benedito (1998):

"Volem insistir d'una manera particular en què la universitat ha de ser una institució amb una voluntat de transmetre valors entre els membres de la seva comunitat per a convertir-se en un punt de referència entre una societat (postmoderna) excessivament materialista, consumista i hedonista." (p. 3)

I finalment, Albaigés (1999):

"S'ha posat potser molt més l'accent en les habilitats o en les destreses, que no en les actituds, en els valors." (p. 15)

En resum, el fet d'educar inclou determinades actituds i valors i s'assenta sobre els quatre pilars que, per a aquest segle XXI, proposa la Comissió internacional d'experts en educació en el seu informe per a la UNESCO, on també s'hi contempla la responsabilitat d'educar des de l'Ensenyament Superior. El seu missatge (Delors et al., 1996), que compartim plenament, és:

"Aprendre a conèixer, és a dir, adquirir les eines de la comprensió; aprendre a fer, per poder actuar sobre l'entorn; aprendre a viure junts, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; i finalment, aprendre a ser, progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors." (p. 75)

---

## 9

# INSTRUMENTS DE MESURA DE LA SATISFACCIÓ

---

### *Sumari*

- 9.1. Satisfacció vital i satisfacció relacional
- 9.2. Satisfacció laboral
- 9.3. Satisfacció del professorat



## 9. Instruments de mesura de la satisfacció

Una de les finalitats del nostre treball és aportar un instrument de mesura de la satisfacció docent. Abans d'endinsar-nos en el procés que ens guiarà cap a aquest propòsit, hem considerat oportú conèixer alguns dels instruments existents per avaluar la satisfacció. La nostra intenció no és fer un recull exhaustiu sinó ressenyar-ne alguns a tall d'exemple. Estructurarem la seva presentació per temes:

- Instruments que fan referència a la satisfacció més en general, però agrupant els relacionats amb la satisfacció vital i relacional
- Escales d'avaluació de satisfacció laboral
- Instruments d'avaluació de la satisfacció docent

### 9.1. Satisfacció vital i satisfacció relacional

En aquest apartat aportem dues escales, considerades clàssiques en aquest terreny. Són:

- *The Life Satisfaction Index (LSI)*, de Neugarten, Havighrust i Tobin (1961).  
L'objectiu d'aquest índex és avaluar els sentiments de satisfacció en relació amb el propi procés d'envelliment.  
Destaquen cinc dimensions: plaer i apatia, fermesa i fortalesa, concordança entre els objectius aconseguits i els desitjats, concepte positiu d'un mateix i temperament.
- *Satisfaction with Life Scale (SWLSS)*. Publicada en primera edició l'any 1983 per Larsen, Diener i Emmons i revisada posteriorment per Diener, Emmons, Larsen i Griffin (1985). Com l'anterior, prové dels EUA.  
Consta d'una única dimensió avaluada a partir de 5 ítems relacionats amb la valoració afectiva de la pròpia vida.

Posteriorment, han aparegut:

- *Escala de satisfacció personal*, d'Alfredo Fierro i Violeta Cardenal, elaborada l'any 1994. L'objecte de mesura és la satisfacció de la vivència personal. El resultat

d'aquesta mesura es pren com a indicatiu de la "personalitat sana". L'escala ha estat elaborada per a ser utilitzada en l'estudi que van liderar sobre les dimensions de la personalitat i satisfacció personal (Fierro i Cardenal, 1996).

Consta de 33 ítems que permeten expressar estats d'ànim personal, sentiments i experiències al llarg de la vida.

- *Marital Satisfaction Inventory (MSI)*, de Douglas K. Snyder, Ph. D (1989). Destinada a avaluar la satisfacció marital. L'escala consta de 280 ítems i en ella hi apareixen 11 dimensions: convencionalisme, ansietat, comunicació afectiva, resolució de problemes comunicatius, temps per estar junts, desacords sobre temes econòmics, insatisfacció sexual, rol adoptat, història de les dificultats familiars, insatisfacció respecte als fills i conflicte relacionat amb l'educació dels fills.

## **9.2. Satisfacció laboral**

- *Job satisfaction*. Elaborat per Hoppock (1935). Es considera el primer instrument de mesura de la satisfacció laboral. L'autor ha estat pioner en l'ús del qüestionari, esdevenint un recurs molt emprat en els estudis posteriors sobre aquest tema.
- *Job Satisfaction Tear Ballot*. Dissenyat per Kerr i publicat l'any 1948. Està format per 10 ítems amb cinc alternatives de resposta cadascun (Loitegui, 1990).
- *Science Research Associates Employee Inventory (SRA)*. Realitzat per Wherry (1956). Consta de 76 ítems agrupats en 14 categories. A més, suggereix un factor general de satisfacció en el treball. Es consideren les dimensions següents: els caps superiors, les condicions de treball, la gerència, les compensacions econòmiques, el desenvolupament personal, els companys de feina i les polítiques de personal.
- *Porter Instrument*. Dissenyat per L. W. Porter (1962). Integrat per 15 ítems ordenats segons les necessitats de la piràmide de Maslow. Prescindeix de les *necessitats fisiològiques* i incorpora la *necessitat d'autonomia*.

- *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)*. Dissenyat per Weiss, Dawes, England i Lofquist (1967). Es basa en la Teoria de l'ajustament (persona-treball). Consta de 100 ítems agrupats en 20 subescales, formades per 5 ítems cadascuna i relacionades amb els aspectes següents: utilització de la capacitat, assoliment, activitat-progrés, autoritat, polítiques i pràctiques de l'empresa, compensació, companys de feina, creativitat, independència, valors morals, reconeixement, responsabilitat, confiança, servei social, posició social, supervisió-relacions humanes, supervisió-tècnica, varietat, i condicions de treball.

Els seus autors també van presentar una versió reduïda de l'escala, amb 20 ítems, per mesurar la satisfacció laboral global, així com la satisfacció laboral intrínseca i la satisfacció extrínseca.

- *Job Descriptive Index (JDI)*. Elaborat en la Universitat de Cornell per Smith, Kendall, Hulin (1969) i revisat per Smith (1985). El seu punt de partida és la consideració de la satisfacció laboral com una actitud de l'individu en relació amb diferents aspectes del seu treball. Té 72 ítems, organitzats a través de cinc àrees: el treball en si mateix, la supervisió, el salari, les possibilitats de promoció i els companys. Aquest és el qüestionari més usat per mesurar el grau de satisfacció laboral, seguit en ordre pel Minnesota Satisfaction Questionnaire.
- *Index of Organizational Reactions (IOR)*, de Sears, Roebuck i col·laboradors, 1976. Està format per 42 ítems distribuïts en vuit dimensions. Aquestes són: la supervisió, el tipus de treball, el volum de treball, salari, futur professional, identificació amb l'empresa, companys de treball i condicions físiques (Dunham, Smith i Blackburn, 1997).
- *Cuestionario de Satisfacción S10/12*. Construït per Melià i Peiró (1989b). Es tracta de la versió reduïda dels qüestionaris S4/82 i S20/23 dels mateixos autors. Consta de 12 ítems distribuïts en tres factors: satisfacció amb la supervisió, satisfacció amb l'ambient físic del treball i satisfacció amb les prestacions rebudes (Melià, Peiró i Calatayud, 1986; Melià i Peiró, 1989a).
- *Cuestionario para el diagnóstico del ambiente laboral*. Elaborat per Alfredo Muñoz (1990) per estudiar la satisfacció i la insatisfacció laborals.

Està format per 24 preguntes a través de les quals es pretén conèixer: la visió que tenen els treballadors de la seva feina, els aspectes relacionats amb el treball en si, l'opinió que tenen de l'empresa i de la política empresarial que s'hi desenvolupa.

### **9.3. Satisfacció del professorat**

En aquest apartat ja ens cenyim en les institucions educatives. En concret, ens centrem en la mesura de la satisfacció del professorat, dimensió que ocupa especialment el nostre interès.

- *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*, elaborat per Paula E. Lester l'any (1984). Es va construir pensant específicament en la satisfacció docent com a alternativa a altres instruments de mesura de la satisfacció laboral, en general. Des d'un punt de vista teòric es basa en els estudis de Maslow i Herzberg.
- *Cuestionario de satisfacción profesional para profesoras*, de María Victoria Gordillo (1988). Està adreçat al professorat d'Educació General Bàsica (EGB) i de Batxillerat Unificat Polivalent (BUP).

La mostra es fa amb 395 professors. En aquest instrument destaquen nou àmbits: la direcció del centre, l'activitat, la retribució econòmica, la relació amb les famílies, l'estrès, les instal·lacions, les relacions amb els col·legues, la imatge social de la professió i la satisfacció general.

- *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, de Juan Carlos Zubieta i Teresa Susinos (1992).

El qüestionari va servir per estudiar la satisfacció i la insatisfacció dels professors de la comunitat de Cantàbria durant el curs 1989-90. Hi va participar professorat de tots els àmbits d'ensenyament obligatori i no obligatori, tant públics com privats.

La mostra va quedar determinada per 1.131 professors. D'aquests, 128 exercien a la universitat, representant l'11,3% del total.

El qüestionari s'organitza a partir de quatre àmbits: opinions en relació amb la situació general de l'ensenyament, satisfaccions i insatisfaccions del professorat, actituds en relació amb l'activitat docent i el sistema educatiu, i dades sociodemogràfiques.



- *Cuestionario para la Evaluación de la Satisfacción del Profesorado (CESP)*. Elaborat per Sáenz i Lorenzo (1993).  
En aquest cas, la mostra real estava formada per 813 professors de la Universitat de Granada. L'estudi es va iniciar el curs 1990-91. En el qüestionari trobem representats aquests sis àmbits: docència, realització professional, relacions personals amb els alumnes i amb els companys professors, estructura organitzativa (el departament, el centre docent i la universitat com a institució que engloba els altres aspectes organitzatius), perspectiva sociolaboral, i recerca.
  
- *Cuestionario de satisfacción profesional docente*, de M. Padrón Hernández (1994). Aplicat a professorat no universitari. Està format per deu dimensions: elecció professional, interacció professor-alumne, relació amb els companys de treball, relació amb els pares dels alumnes, organització i funcionament del centre de treball, relacions amb l'administració educativa, activitat docent, estil docent, formació i preparació professional, i satisfacció general com a professor.
  
- *Cuestionario de autoevaluación docente (CAD)*, de José Manuel García Ramos (1997).  
La mostra d'aquest estudi estava formada per 49 professors del centre universitari Francisco de Vitoria, Madrid. El qüestionari consta de cinc subescales: nivell de satisfacció amb el projecte educatiu del centre universitari, grau de satisfacció amb els mitjans i recursos disponibles, grau de satisfacció amb el clima de les relacions interpersonals en el centre, autoavaluació docent, i grau de satisfacció amb cadascun dels grups d'alumnes.

Un cop presentats alguns dels instruments per avaluar la satisfacció, passem a exposar la part empírica del nostre treball.



---

## **PART EMPÍRICA**

---



---

## 10

# PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

---

### *Sumari*

#### 10.1. Objectius

10.1.1. Objectiu general

10.1.2. Objectius específics

#### 10.2. Hipòtesis de treball

10.3. Presentació del model multidimensional hipotètic de l'ESP i del constructe satisfacció docent, elaborats pels seus autors

10.4. L'ESP com a instrument d'autoavaluació per a la millora de la satisfacció docent



## 10. Plantejament de la recerca

Al llarg dels capítols anteriors hem intentat exposar el paper que al nostre entendre, i d'acord amb la Conferència Mundial sobre l'Educació Superior celebrada a París (UNESCO, 1998), ha de tenir la universitat actual en el marc de la societat de principis del segle XXI.

Hem volgut subratllar la importància capdal que té el professorat universitari per fer realitat aquest paper i, alhora, la necessitat de tenir cura d'aquests professionals que el fan possible. Professionals que, per desenvolupar amb eficàcia la seva responsabilitat, han d'identificar i assumir el seu rol amb totes les seves dimensions: docència, recerca, gestió i, en la mesura del possible, la pràctica professional aplicada.

Entenem que no procedeix, ara i aquí, reobrir la clàssica polèmica per determinar quin d'aquests aspectes professionals és més important per a l'educació de qualitat dels universitaris. Cadascun té el seu interès per si mateix però, en el marc universitari, indiscutiblement es retroalimenten de tal manera que aquesta interacció esdevé una oportunitat extraordinària per desenvolupar coneixement i per crear-ne de nou, de cara a l'educació de futurs professionals.

Podríem dir que, des d'aquesta concepció, el professorat i els estudiants estan immersos en un constant procés de creixement personal i professional.

El nostre estudi s'ha centrat en el vessant docent, que entenem com una dimensió més de la professió de tot professor universitari. Aquesta dimensió ha d'ostentar un alt nivell de qualitat per aportar també aquest valor al conjunt de la universitat.

La qualitat de la docència universitària inclou, a la vegada, molts altres aspectes. Nosaltres ens hem volgut apropar a la dimensió personal del professorat. Al nostre entendre, aquesta dimensió no rep el protagonisme que hauria de tenir. Estem d'acord en què els aspectes didàctics, tecnològics i organitzatius són molt importants per dotar la docència de qualitat. Per sort, avui en dia hi ha moltes propostes de formació sobre això. Però en la docència, a més d'aquests aspectes, el factor humà del professorat hi té molt de pes.

Aquest és el l'aspecte que hem abordat més directament. Per la seva complexitat, hem acotat l'estudi en l'aprofundiment de la satisfacció que experimenta el professorat en relació amb el desenvolupament del seu rol docent.

La bibliografia consultada mostra un predomini dels estudis que enfoquen el vessant docent des de la malaltia i des del malestar. El nostre treball, en canvi, i com a alternativa, posa l'èmfasi en la satisfacció docent, imprescindible per a la salut i el benestar del professorat. En la mateixa línia, també Àvia i Vázquez (1998), Ryff i Singer (1998) i Lluch (1999) manifesten la necessitat d'augmentar els estudis sobre la salut física i mental positiva, com a alternativa a la gran quantitat d'estudis que emfatitzen la malaltia física i mental.

Amb aquest propòsit, el treball s'emmarca en el projecte de l'equip de recerca universitària d'on sorgeix aquesta tesi. Inicialment, l'equip havia plantejat la validació de quatre instruments de mesura, que havien de derivar en les tesis doctorals corresponents. Els directors de les tesis serien Polaino i Domènech, autors dels quatre instruments de mesura (1997): Escala de Motivació dels Professors (EMD), Escala de Motivació dels Alumnes (EMA), Escala de Satisfacció dels Professors (ESP) i Escala de Satisfacció dels Alumnes (ESA).

Per motius externs a la recerca, les persones encarregades dels estudis de l'EMD, l'EMA i l'ESA es van desvincular del projecte. Més endavant, un nou membre s'hi va incorporar i assumir el treball corresponent a l'EMD. Aquests canvis van fer replantejar el projecte inicial. Finalment, es va seguir el procés d'estudi amb dos dels instruments plantejats: d'una banda, l'Escala de Motivació dels Professors (EMD) –responsabilitat de la darrera persona integrada en l'equip– i de l'altra, l'Escala de Satisfacció dels Professors (ESP), estudi assumit per nosaltres des de l'inici.

El treball presentat pretén endinsar-se en l'estudi de la satisfacció docent del professorat universitari i exposar el procés seguit per validar l'ESP. El procés permetrà verificar la dimensionalitat del constructe satisfacció docent, base de l'ESP. Un dels interessos d'aquesta recerca és que l'ESP, a més de ser un instrument de mesura, serveixi per dissenyar estratègies d'intervenció que afavoreixin el progrés del professorat en la seva satisfacció docent. D'acord amb això, plantegem els objectius d'aquesta recerca i les hipòtesis de treball que l'orienten.



## 10.1. OBJECTIUS

### 10.1.1. Objectiu general

---

#### ***Estudiar la satisfacció docent en el marc de la universitat***

---

El procés que orienta l'adquisició d'aquest objectiu es desenvolupa al llarg de dos grans apartats: un de teòric, englobat en la primera part d'aquesta tesi i un d'empíric, presentat en aquesta segona part. Ambdós es complementen i es donen significació mútuament.

En l'apartat teòric, hem exposat la informació general considerada més representativa sobre el tema d'estudi, extreta de la literatura consultada, així com fruit de les nostres reflexions. El conjunt d'aquests coneixements ens ha permès concretar l'epicentre de la recerca, en torn del qual s'emmarca i en sorgeix l'apartat empíric.

En la segona part del treball, estudiem la informació quantitativa i qualitativa, obtingudes de primera mà gràcies a la col·laboració d'un grup de professors que exerceixen la tasca docent en diferents centres universitaris. Dur a la pràctica un estudi com aquest suposa estar en contacte amb un bon nombre de professorat universitari. Val la pena aprofitar tota la informació obtinguda arran d'aquests contactes. Aporten dades que ens ofereixen la possibilitat de conèixer la percepció de la pròpia satisfacció docent i dels elements que, al seu entendre, la condicionen.

### 10.1.2. Objectius específics

---

#### ***1. Participar en la construcció de l'Escala de mesura de la Satisfacció del Professorat (ESP)***

---

Entenem que en tot estudi, constatar una realitat és important i necessari però també creiem que cal aportar-hi, sempre que sigui possible, solucions pràctiques. Aquest és el nostre propòsit. Per això, és especialment engrescadora la perspectiva de funcionalitat que ens ofereix col·laborar en el procés de confecció de l'ESP. Si

constatar l'interès de la satisfacció docent és important, aportar estratègies d'intervenció per potenciar-la és doblement gratificant.

---

**2. *Estudiar les propietats psicomètriques de l'Escaleta de Satisfacció Docent aplicant-la a un grup de professores i professors universitaris***

**2.1. Verificar la seva fiabilitat per mesurar la satisfacció docent**

**2.2. Comprovar la seva validesa, d'acord amb el model multidimensional del constructe satisfacció docent a partir de les dimensions i d'acord amb els ítems proposats pels seus autors**

---

L'ESP aspira a ser un instrument de mesura fiable i vàlid que permeti al professorat universitari conèixer la satisfacció generada per la seva tasca docent, d'acord amb el model des del qual ha estat concebut. L'estudi d'aquestes propietats es farà viable gràcies a la informació aportada pel professorat que ha col·laborat en la recerca i que és el veritable protagonista.

---

**3. *Fer partícip la comunitat universitària del procés i resultat de la recerca***

---

Tot i tractar-se d'un primer intent de validació de l'ESP, tenim la il·lusió i la voluntat de compartir, amb tothom que ho desitgi, tant els resultats de la nostra recerca com el coneixement teòric i pràctic que ens pot aportar. Aquest coneixement ha de continuar progressant gràcies als suggeriments d'altres persones i a noves recerques.

---

**4. *Contribuir a la millora de la qualitat a la universitat a partir de la satisfacció dels seus docents***

---

En la primera part d'aquest treball, hem abordat el tema de la qualitat. Hem exposat el nostre convenciment de la transcendència que té la satisfacció del professorat en el procés cap a una universitat de qualitat. És un aspecte que convé aprofundir i difondre

molt més del que s'està fent, perquè està poc contemplat en relació amb la importància real que té. No reconèixer aquesta mancança pot fer que els esforços per millorar la qualitat de la universitat s'orientin en unes directrius que ignorin la importància del benestar del professorat universitari, imprescindible per fer viable la desitjada qualitat.

El director de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Ismael Crespo (2003), manifestava que la qualitat és fonamental per augmentar la competitivitat de les nostres universitats. El seu enfocament es centra únicament en els requisits per integrar l'Educació Superior en l'espai universitari europeu. En cap cas fa referència a la importància del professorat en el tema de la qualitat. Si assenyalem aquest fet és precisament perquè representa moltes altres manifestacions sobre el mateix tema on s'omet reiteradament el professorat.

En la mateixa publicació, Pozo (2003) presenta l'opinió de professors universitaris sobre el concepte i els elements que intervenen en la qualitat de l'ensenyament universitari. Sorprenentment, totes les manifestacions només inclouen característiques dels estudiants i qüestions organitzatives.

Això ens permet pensar que el professorat universitari, en general, tendeix poc a considerar-se com una de les variables més significatives per dotar de qualitat l'ensenyament universitari.

També ens encoratja a difondre que és imprescindible reconèixer la satisfacció del professorat com una variable de primera magnitud per dotar de qualitat les universitats.

---

### ***5. Divulgar la responsabilitat educativa de la universitat***

---

El concepte, la importància i la necessitat que la universitat tingui una funció educativa ha quedat explicat en la part teòrica d'aquest treball. N'és un clar referent el model desenvolupat per Delors (1996), des d'on es difon una línia de consens: l'educació dels estudiants universitaris s'ha de basar en actituds i en valors imprescindibles per un món més just i més tolerant.

Però si bé aquest convenciment és compartit per la majoria dels responsables de l'Educació Superior, també és necessari que es divulgui per fer-ne partícips tota la comunitat universitària i la societat en general.

L'educació universitària ha de ser un procés compartit entre educadors i educands en un context que ho potenciï i afavoreixi.

Els estudiants, a fi que puguin aprofitar aquest model de formació, han de saber que la universitat també té la funció d'educar.

Per la seva banda, el professorat ha de comptar amb el suport suficient per assumir en uns casos, i ratificar en altres, el seu rol d'educador. Ha de tenir la formació i els recursos organitzatius que li assegurin la pràctica i la qualitat d'aquesta responsabilitat.

Quant aquest tema, Michavila (2002) recull les paraules de Díez Hochleitner qui, després d'un període de debat, argumentació i justificació, opta pel pragmatisme:

"Sobre aquests temes ja s'ha dit i escrit molt des de fa anys... el que urgeix cada vegada més és posar en pràctica aquests bons propòsits, ideals, idees i projectes perquè no haguem de lamentar la falta d'acció." (p. 174)

Per això, ens plau contribuir a aquesta proposta a través del model de professor universitari que es desprèn de l'ESP. És un instrument que assumeix clarament el paper educatiu de la universitat. Bona part dels seus ítems fan referència a un estil de relació educativa amb l'estudiantat i a un tipus de docent que desenvolupa aquest rol amb convenciment i satisfacció.

## **10.2. Hipòtesis de treball**

D'acord amb el marc de la recerca, dels objectius plantejats i del model teòric del qual han partit els autors de l'ESP (Polaino i Domènech, 1997), presentem les hipòtesis de treball següents:

1. El constructe satisfacció docent és de caràcter multidimensional i està format per sis dimensions o factors, que són: satisfacció, insatisfacció, egoimplicació, desimplicació, esforç i característiques personals.

2. Els ítems de l'ESP es distribueixen entre aquests sis factors d'acord amb les bases del model teòric assenyalades pels seus autors. Així doncs:
  - 2.1. La dimensió o factor *satisfacció* agrupa els ítems: 1, 2, 11, 15, 22 i 29.
  - 2.2. La dimensió o factor *insatisfacció* inclou els ítems: 10, 18, 20, 24, 26 i 28.
  - 2.3. La dimensió o factor *egoimplicació* està format pels ítems: 4, 13, 25 i 30.
  - 2.4. La dimensió o factor *desimplicació* abarca els ítems: 7, 10 i 16.
  - 2.5. La dimensió o factor *esforç* integra els ítems: 3, 5, 12 i 14.
  - 2.6. La dimensió o factor *característiques personals* consta dels ítems: 6, 8, 9, 17, 21, 23 i 27. Aquest factor s'organitza en altres subdimensions:
    - Adaptació als alumnes (ítems 6 i 9)
    - Ansietat (ítems 8 i 21)
    - Ensenyament per a la vida (ítems 19 i 27)
    - Autoritat (ítem 17)
    - Rigidesa (ítem 23)
3. La fiabilitat de l'ESP és adequada en la seva totalitat.
4. L'ESP té una fiabilitat adequada per a cadascuna de les seves dimensions o factors.
5. Els ítems de l'ESP tenen un índex d'homogeneïtat adequat tant amb el total de l'instrument com amb cadascuna de les seves dimensions o factors.

### **10.3. Presentació del model multidimensional hipotètic de l'ESP i del constructe satisfacció docent, elaborats pels seus autors**

D'acord amb l'exposat, la primera elaboració de l'ESP es configura a partir de sis dimensions o factors, d'acord amb el plantejament inicial dels seus autors, Polaino i Domènech (1997), i amb el model teòric a través del qual s'ha configurat i li dona suport.

Aquesta estructura en sis factors és la que sotmetem a estudi. L'anàlisi dels resultats del nostre treball empíric permetrà conèixer les seves propietats psicomètriques. Així

podrem determinar si els resultats avalen l'organització i el contingut de la proposta inicial de l'ESP, o bé suggereixen incorporar modificacions per dotar l'ESP dels requisits necessaris per ser l'instrument de mesura que ens proposem.

L'interès dels professors Polaino i Domènech per la satisfacció del professorat universitari està directament relacionat amb el seu compromís amb la universitat com a institució genèrica. El compromís, en aquest cas, es concreta amb la proposta d'un model de professor que contribueix, a través de la seva tasca docent, al progrés de la qualitat de la universitat. El prototipus de docent es desprèn de les conductes plantejades en els ítems de l'ESP, les quals volen donar resposta al constructe satisfacció docent, objecte de mesura de l'ESP.

En les darreres dècades, hi ha hagut molt d'interès per la qualitat de les nostres universitats. En general, s'ha donat molta importància a les condicions materials, tècniques, econòmiques, organitzatives, de promoció, recerca i publicacions, entre altres, però s'ha descuidat molt més el vessant docent del professorat universitari. Els professors Polaino i Domènech (1997) han volgut abordar directament aquest vessant. I ho han fet des de la perspectiva de la satisfacció que experimenta el professor en relació amb la seva tasca docent, una de les responsabilitats de la seva professió. El model planteja la satisfacció majoritàriament a partir de factors intrínsecs, considerats generadors de satisfacció i que, com s'ha pogut veure en l'apartat teòric d'aquest treball, tenen una gran importància en la satisfacció laboral i, en concret, en la docent.

Per tant, d'acord amb tot el dit fins ara, Polaino i Domènech (1997), de manera volguda i plenament conscient, han incorporat en l'ESP els factors que, al seu entendre, són la base del constructe satisfacció docent. Els presentem a continuació, junt amb els continguts que, suposadament, formen cadascuna d'aquestes sis dimensions o factors.

### **Factor 1**

Format pels ítems que integren el bloc anomenat *satisfacció*. Pretén explorar la satisfacció del professorat a partir del que s'ha considerat el nucli més emblemàtic de l'activitat docent: les classes i la seva disponibilitat i relació personal amb els estudiants.

Els autors parteixen dels supòsits següents:

- 1.1. Els professors se senten satisfets de les classes que imparteixen als seus alumnes.
- 1.2. Els professors no canviarien aquesta activitat professional per cap altra.
- 1.3. Els professors se senten gustosament disposats a rebre i parlar amb els seus alumnes durant les hores previstes per tutories.
- 1.4. Els professors experimenten satisfacció en considerar-se a ells mateixos com un mer ajudant al servei de l'alumne, el veritable protagonista de l'educació.
- 1.5. Els professors se senten satisfets, malgrat que al final de les classes experimenten un cert cansament.
- 1.6. Els professors estan més satisfets impartint classes que ocupant-se d'altres necessitats com fer gestions, contestar el correu oficial, assistir a reunions acadèmiques, etc.

### **Factor 2**

Agrupa les hipòtesis relacionades amb la *insatisfacció*. Els autors del constructe han considerat que:

- 2.1. Als professors insatisfets els molesta orientar els alumnes en assumptes personals que no tenen res a veure amb el contingut de la disciplina que imparteixen.
- 2.2. Als professors insatisfets els mortifica el desagraïment dels alumnes.
- 2.3. Els professors insatisfets acostumen a retardar el començament de les seves classes.
- 2.4. Als professors insatisfets els semblen avorrides les classes que imparteixen.
- 2.5. Als professors insatisfets els agraden més altres activitats (investigar, publicar o exercir la professió aplicada) que impartir classes.
- 2.6. Els professors perceben els seus companys com a persones competitives i generadores de conflictes.

### **Factor 3**

Anomenat *egoimplicació*, és a dir, la manera com el professor s'implica ell mateix en allò que fa. Polaino i Domènech parteixen de les hipòtesis següents:

- 3.1. Els professors satisfets estableixen relacions personals amb els seus alumnes amb una certa facilitat.
- 3.2. Els professors satisfets procuren implicar els seus alumnes per tal que treguin el millor que hi ha dins d'ells.
- 3.3. Als professors satisfets, cap dels seus alumnes li és indiferent.
- 3.4. Els professors satisfets opten per comprometre's personalment amb els seus alumnes. D'aquest grau de compromís en dependrà l'eficàcia de les seves orientacions.

#### **Factor 4**

Agrupa aspectes relacionats amb la *desimplicació*: la manera com el professor es resisteix a implicar-se en allò que ensenya, optant per una certa distància i relativa indiferència vers els alumnes. Els autors del constructe han plantejat que:

- 4.1. Els professors insatisfets es limiten a explicar el contingut del programa de la disciplina que ensenyen.
- 4.2. Els professors insatisfets no acostumen a implicar-se orientant els alumnes que els demanen consell sobre temes personals que no tenen res a veure amb el contingut de l'assignatura que ensenyen.
- 4.3. Als professors insatisfets els molesta rebre els pares dels seus alumnes i veure's implicats en això.

#### **Factor 5**

Relacionat amb *l'esforç*. Els autors del constructe parteixen dels supòsits següents:

- 5.1. Als professors insatisfets els suposa un gran esforç preparar les classes i començar-les a principi de curs i després de les vacances.
- 5.2. Els professors insatisfets consideren que els alumnes els fan perdre molt de temps.
- 5.3. Als professors insatisfets els molesta bastant la feina de revisar exàmens.

#### **Factor 6**

Fa referència a les *característiques personals* del professorat. Els autors del constructe exposen, quant a aquesta dimensió:

- 6.1. Als professors insatisfets els suposa molt d'esforç adaptar-se als seus alumnes mentre expliquen a classe.



- 6.2. Els professors satisfets adapten les seves explicacions amb facilitat i en un breu període de temps al nivell i peculiaritats dels seus alumnes.
- 6.3. Els professors insatisfets acostumen a experimentar un elevat nivell d'ansietat abans de començar la classe i durant els exàmens.
- 6.4. Els professors satisfets consideren que els seus ensenyaments són útils per a la vida dels seus alumnes.
- 6.5. Els professors satisfets consideren que l'autoritat moral i el prestigi del professor són irrenunciables per a l'eficàcia dels seus ensenyaments.
- 6.6. Als professors insatisfets els interessa més l'aprenentatge dels alumnes que la felicitat d'aquests.

Aquestes sis dimensions s'han plantejat com la base per explorar si el professorat està satisfet impartint classe, si considera que aquesta activitat l'omple prou com per no desitjar canviar-la per una altra, si assumeix satisfactòriament el seu paper d'ajudar l'alumne en el seu aprenentatge, si se sent satisfet malgrat el cansament natural que comporta l'activitat d'impartir classes i si està gratament disponible per realitzar la tasca de tutor amb els alumnes.

Es considera que els ítems de l'ESP s'integren en les sis dimensions proposades per a l'elaboració del constructe satisfacció docent. En la taula següent, d'acord amb el plantejament fet, passem a relacionar els ítems de cada dimensió, tal i com els han presentat Polaino i Domènech (1997) i que constitueixen el model de partida del nostre treball de recerca.

TAULA 3. Model multidimensional hipotètic establert pels autors de l'ESP.  
Constructe satisfacció docent. Distribució dels ítems

<i>Factors</i>	<i>Ítems</i>
Factor 1: Satisfacció	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Me lo paso muy bien dando clase</li> <li>2. Esta actividad profesional no la cambiaría por ninguna otra</li> <li>11. Según el horario previsto, estoy disponible para recibir a los alumnos</li> <li>15. Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es un mero ayudador para que aprendan</li> <li>22. Al terminar la clase me encuentro cansado, aunque muy satisfecho</li> <li>29. Detesto ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores como la asistencia a las reuniones de la Facultad, contestar la correspondencia oficial, hacer gestiones, etc.</li> </ul>

TAULA 3. Model multidimensional hipotètic establert pels autors de l'ESP.  
Constructe satisfacció docent. Distribució dels ítems

<i>Factors</i>	<i>Ítems</i>
Factor 2: Insatisfacció	10. Me molesta, cansa e irrita el que los alumnos me pregunten durante las tutorías acerca de cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas 18. Los alumnos nunca agradecen lo que se hace por ellos 20. Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase 24. Las clases me parecen un aburrimiento 26. Me realizaría mejor investigando, publicando u ocupándome de una actividad profesional, que impartiendo clases 28. A mis compañeros de trabajo los percibo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos
Factor 3: Egoimplicación	4. En mis clases establezco una relación personal con mis alumnos 13. En cada clase procuro que mis alumnos saquen lo mejor que hay dentro de ellos 25. Ninguno de mis alumnos me resulta indiferente, a pesar de que no llegue a conocerles como deseara 30. Concedo mucha importancia a mi compromiso personal con los alumnos, puesto que de él depende la eficacia de mis ayudas y orientaciones, así como la capacidad de suscitar en ellos la vocación a la investigación
Factor 4: Desimplicación	7. Trato de explicarles, sencillamente, lo que exige el programa 10. Me molesta, cansa e irrita el que los alumnos me pregunten durante las tutorías acerca de cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas 16. Me molestaría tener que recibir a los padres de un alumno aunque éste me lo pidiera
Factor 5: Esfuerzo	3. Al principio de cada curso y después de las vacaciones me cuesta mucho comenzar las clases 5. Me cuesta mucho preparar las clases 12. Considero que los alumnos me hacen perder mucho el tiempo 14. Me enfada mucho la tarea de tener que revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón
Factor 6: Características personales	6. En mis clases trato de adaptarme a mis alumnos 8. Me pongo nervioso cuando tengo que evaluar o examinar a mis alumnos 9. Al mes de dar clase ya me he adaptado a mis alumnos 17. La autoridad moral y el prestigio del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza 19. Procuro que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos 21. Me encuentro nervioso antes de comenzar la clase 23. A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de los alumnos que la felicidad personal de ellos 27. Considero que lo que enseño es útil para la vida personal y profesional de mis alumnos

Com es pot observar en aquesta relació, l'ítem 10 es proposa inicialment en dos factors: el 2 (insatisfacció) i el 4 (desimplicació).

Els ítems del factor 6 (característiques personals) s'han agrupat a partir dels aspectes següents: adaptació als alumnes (ítems 6 i 9), ansietat (ítems 8 i 21), ensenyament per a la vida (ítems 19 i 27), autoritat (ítem 17) i rigidesa (ítem 23).

Pel que fa a la formulació de l'ESP, tenim ítems orientats en direccions diferents: un grup s'orienta en sentit positiu i un altre, en negatiu. Renom Pinsach (1992) assenyala

que aquesta és una pràctica molt freqüent en els instruments de mesura i matisa que normalment hi ha la meitat d'ítems negatius i l'altra meitat de positius. Aquest és precisament el model de distribució de l'ESP.

En la taula següent presentem els ítems de l'ESP ordenats per factors junt amb el signe de cadascun dels ítems.

TAULA 4. Temes per factors i signe (positiu/negatiu) de cada ítem

<i>Factor 1: Satisfacció</i>		<i>Factor 2: Insatisfacció</i>		<i>Factor 3: Autoimplicació</i>	
<i>Ítems</i>	<i>Signe</i>	<i>Ítems</i>	<i>Valor</i>	<i>Ítems</i>	<i>Valor</i>
1	+	10	-		
2	+	18	-	4	+
11	+	20	-	13	+
15	+	24	-	25	+
22	+	26	-	30	+
29	+	28	-		

<i>Factor 4: Desimplicació</i>		<i>Factor 5: Esforç</i>		<i>Factor 6: Característiques personals</i>	
<i>Ítems</i>	<i>Valor</i>	<i>Ítems</i>	<i>Valor</i>	<i>Ítems</i>	<i>Valor</i>
				6	+
7	-	3	-	8	-
10	-	5	-	9	+
16	-	12	-	17	+
		14	-	19	+
				21	-
				23	-
				27	+

Es considera que un ítem és positiu quan la seva formulació expressa un grau d'acord en relació amb el constructe que mesura. En canvi, serà negatiu quan l'enunciat de l'ítem indica una tendència contra el constructe.

#### **10.4. L'ESP com a instrument d'autoavaluació per a la millora de la satisfacció docent**

La finalitat principal de l'ESP és mesurar la satisfacció docent del professorat. A la vegada, té una clara voluntat de ser un instrument per a l'autoreflexió sobre la pròpia pràctica docent, amb el propòsit de reduir la possible insatisfacció, en alguns casos i

millorar la satisfacció, en altres. Si a través de l'ESP es poden identificar conductes i actituds que influeixen sobre la satisfacció docent, entenem que a partir d'elles també es podran plantejar estratègies per a millorar-la. Les estratègies respondran a la necessitat individual de cada docent i podran integrar-se en un pla de formació personalitzada. És en aquest sentit que entenem l'ESP com un instrument adequat per a l'autoreflexió sobre la pròpia pràctica, amb la intenció de millorar-la.

Aquest plantejament troba suport en el moviment psicopedagògic vinculat a la recerca-acció. Un dels seus impulsors, el professor John Elliot (1989) comenta:

"La pràctica reflexiva d'una professió constitueix el procés dialèctic de generar pràctica a partir de teoria i teoria a partir de la pràctica." (p. 12)

Considerem fonamental que el professorat tingui instruments que l'ajudin a comprendre la seva pràctica. Així, des de la reflexió sobre el context on desenvolupa l'acció educativa, podrà ser capaç d'elaborar el seu propi marc d'acció.

En aquesta línia es manifesta Rué en la presentació que fa del llibre d'Elliot (1989):

"La pràctica educativa significa el camp especialment indicat per la Recerca, perquè aquesta es concep des de la perspectiva dels problemes dels ensenyants en la seva experiència i des de la pròpia vivència. La Teoria que emergeix d'aquesta recerca constitueix el marc que permet als educadors d'entendre i modificar significativament la pròpia pràctica." (p. 11)

El que es proposa amb aquest plantejament és que els docents, sigui quin sigui el nivell educatiu on exerceixen la docència, puguin desenvolupar el que s'ha anomenat, en el moviment de recerca-acció, *autonomia professional del professorat*. L'autonomia no significa un treball individualista, sinó que cada professor domina les eines i els instruments adequats per ajustar la seva pràctica docent a les necessitats que emergeixen del propi marc d'acció.

Aquest domini es pot aconseguir més eficaçment si es comparteix el procés de reflexió amb els col·legues que també s'interessen pel progrés docent. Estem convençuts que compartir aquest treball formatiu, i a la vegada professionalitzador, és molt més interessant i ric que si es fa només des de la individualitat.

En aquest sentit, trobem altres autors que, d'acord amb el plantejament inicial d'Elliot, impulsen aquest model de formació. Entre ells destaquen: Pérez Gómez (1988), Schön (1992), Latorre (1994; 2003), Imbernón (1994), Liston i Zeichner (1997), Zeichner (2000) i Brocbank i McGill (2002).

Així doncs, l'ESP es presenta com un instrument de mesura, però amb una clara intenció de prospectiva per millorar la satisfacció docent des de l'autoreflexió en el marc de la recerca-acció.



---

## **MÈTODE, RESULTATS I DISCUSSIÓ**

---





**L'INSTRUMENT DE MESURA.  
PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ DE L'ESCALA DE SATISFACCIÓ  
DOCENT DEL PROFESSORAT (ESP)**

---

***Sumari***

- 11.1. Revisió dels ítems i de l'estructura de presentació de l'ESP
  - 11.1.1. Primera revisió. Intervenció d'experts de centres universitaris de Madrid
  - 11.1.2. Segona revisió. Intervenció d'experts de centres universitaris de Barcelona
    - 11.1.2.1. Propostes de modificació
- 11.2. Concreció del sistema de resposta als ítems
- 11.3. Concreció del model per al registre de les respostes
  - 11.3.1. Primer assaig: full de lectura òptica
  - 11.3.2. Segon assaig: presentació en format *quadernet*
- 11.4. Estratègies per afavorir la qualitat d'emissió de les respostes
- 11.5. Descripció de l'instrument definitiu



## **11. L'instrument de mesura. Procés de construcció de l'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP)**

### **11.1. Revisió dels ítems i de l'estructura de presentació de l'ESP**

La creació dels ítems<sup>1</sup> és una de les parts més importants en la construcció de tot instrument de mesura. És un treball que exigeix, entre altres coses, d'una banda, una bona preparació prèvia sobre el tema objecte d'estudi i de l'altra, haver acotat suficientment el contingut que es pretén mesurar amb el nou instrument.

D'acord amb el nostre objectiu general, estudiar la satisfacció docent del professorat universitari, els ítems de l'ESP han de fer referència a comportaments estretament vinculats amb aquesta part rellevant de la professió. I, com és lògic, respondran a un model docent coherent amb el plantejament teòric (Polaino i Domènech, 1997).

La satisfacció no és directament observable per si mateixa i per tant, aquesta condició li dóna la categoria de constructe.<sup>2</sup> Així doncs, la satisfacció és un constructe, igual que la intel·ligència, la motivació, la creativitat, la personalitat i l'ansietat, entre altres (Bisquerra, 1989).

L'objecte de mesura de l'ESP és el constructe satisfacció docent. D'acord amb l'esmentat fins ara, els ítems que formaran part de l'ESP han de ser conductes observables a través de les quals s'ha de poder inferir el constructe.

El marc teòric que sustenta aquest constructe ja ha quedat exposat al llarg dels capítols anteriors.

Per l'amplitud del treball que ha comportat l'elaboració dels ítems de l'ESP, hem dividit la seva presentació en diversos apartats. En el primer, hi trobem els ítems de la versió inicial de l'ESP proposada pels directors de la recerca, un cop recollides les aportacions del grup d'experts de centres universitaris de Madrid consultat. En segon

---

<sup>1</sup> D'acord amb Gómez (1997), entenem per *ítem* l'element d'un test al qual els subjectes han de donar resposta i que ha de permetre expressar conductes relacionades amb el contingut que preveu mesurar.

<sup>2</sup> Per explicar el concepte de constructe hem recorregut a Bisquerra (1989). El defineix com un model suposat, amb una estructura i unes funcions que permeten explicar determinats fenòmens.

lloc, es recullen les propostes sorgides de la nostra reflexió i dels suggeriments del grup d'experts consultat en centres universitaris de Barcelona.<sup>3</sup>

### **11.1.1. Primera revisió. Intervenció d'experts de centres universitaris de Madrid**

En la primera fase de construcció de l'ESP, els autors de la versió inicial van redactar un ampli ventall d'ítems relacionats amb l'objecte de mesura de l'escala.<sup>4</sup>

Tot i que coneixem els inicis del procés d'elaboració de la versió inicial de l'ESP, no podem determinar quants i quins van ser els ítems del primer llistat. Quan vàrem rebre per primera vegada l'ESP, ja era la versió elaborada; s'havien introduït les primeres remodelacions procedents de les consultes fetes a professorat de centres universitaris de Madrid.

Sabem que es van eliminar els ítems menys significatius i aquells considerats reiteratius.<sup>5</sup>

Pel que fa a la importància de comptar amb el suport d'experts en el tema, volem recordar que els impulsors de la primera versió de l'ESP, els professors Polaino i Domènech, presenten una àmplia i reconeguda experiència docent, amb una pràctica superior als 30 anys en la Universitat Complutense de Madrid (UCM) i Universitat Autònoma de Barcelona, respectivament. Ambdós tenen, des de fa molts anys, la categoria acadèmica de catedràtics i una àmplia dedicació en diferents responsabilitats de gestió. La seva experiència, professionalitat i compromís amb la universitat constitueixen una base prou sòlida per proposar els ítems inicials. Aquests han estat redactats a partir de la seva experiència i altres coneixements fruits de l'anàlisi de la literatura sobre el tema.

---

<sup>3</sup> La mostra de la recerca està formada per professorat universitari de Madrid i Barcelona. Per tant, la primera aproximació, que es podria considerar estudi pilot, s'ha fet amb una representació d'aquest professorat.

<sup>4</sup> Renom Pinsach (1992) i García Cueto (1993) suggereixen que cal tenir un llistat important d'ítems per tal que en successives revisions es pugui seleccionar, d'entre tots, aquells que representen millor les conductes vinculades amb el constructe que es vol mesurar. Es suggereix que el primer grup d'ítems elaborat com a provisional ha de ser tres vegades superior al nombre d'ítems definitiu que es preveu ha de tenir l'instrument en construcció.

<sup>5</sup> Renom Pinsach (1992) aconsella aquest procediment de selecció per evitar que uns ítems siguin rèplica dels altres i per afavorir la varietat de la informació que ha de proporcionar l'instrument de mesura.

A més, en una segona part d'aquesta primera elaboració d'ítems, van demanar la col·laboració d'un grup d'experts en docència universitària de centres universitaris de Madrid. Aquest professorat, especialista i extern a la recerca, va aportar suggeriments que van servir per confegir el llistat d'ítems de la versió inicial de l'ESP.

Aquesta primera versió, formada per 30 ítems, era ben adequada a l'objectiu que es pretenia. L'esmentada versió ha estat presentada en el capítol anterior.

### **11.1.2. Segona revisió. Intervenció d'experts de centres universitaris de Barcelona**

En aquest moment és quan s'inicia la nostra col·laboració en l'apartat empíric de la recerca.

En el disseny general de la recerca constava que la mostra havia d'estar formada per professorat de centres universitaris de Madrid i Barcelona. Per tant, en rebre l'encàrrec de treball, es va considerar oportú ampliar els resultats de la consulta feta a Madrid amb les aportacions d'especialistes de Barcelona, externs a la recerca.

En relació amb l'interès d'aquestes aproximacions successives al llistat definitiu d'ítems, volem incorporar el comentari fet per García Cueto (1993):

"Aquesta fase convé que sigui realitzada per un conjunt d'especialistes, prèviament informats sobre quin és l'objecte de mesura i quina és la definició que s'ha donat del tret que es vol mesurar, de la finalitat posterior del test i de les característiques del grup al qual va dirigit el test.

Els ítems poc clars, d'interpretació dubtosa, amb poca relació amb l'interès del test, ambigus, repetitius, de complicada sintaxi, han de ser eliminats." (p. 12)

D'acord amb aquests suggeriments, vam preparar la consulta per a experts de Barcelona.

Exposem a continuació el procediment seguit en aquesta fase del nostre treball.

### ***Característiques generals d'aquest grup d'experts***

El grup estava constituït per 22 professors, entre els quals hi havia professorat adscrit a la Universitat de Barcelona (UB), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat Ramon Llull (URL). Cadascú tenia més de cinc anys d'experiència docent en les facultats de Pedagogia, Psicologia o Medicina.

Nosaltres els coneixíem tots. Posteriorment, hem valorat de manera molt positiva aquesta característica. Les dues entrevistes personals amb cadascun d'ells es van realitzar en un clima de confiança i sinceritat, generant un diàleg constructiu i molt formatiu de cara al nostre treball.

### ***Descripció del procés de col·laboració: visites personals***

Atesa la importància que tenia rebre els suggeriments d'aquest grup d'experts, es va triar l'entrevista personal com a procediment. Tot i no ser el més ràpid, era més ric (Blanco, Gómez i Salvador, 1997).

En la primera entrevista, es van explicar el marc i l'objectiu general de la recerca. Posteriorment, es va sol·licitar la seva col·laboració, atesa la seva experiència docent en la universitat.

Se'ls va demanar la supervisió, tant del format de presentació de l'ESP com del seu contingut. També es va explicitar la necessitat de revisar la comprensió dels enunciats dels ítems, les instruccions per emetre les respostes, la claredat i adequació d'acord amb la finalitat de l'ESP i els principis generals del marc teòric del treball. En aquesta trobada, es va lliurar un model de la primera versió de l'ESP, al qual s'havia eliminat el nom dels seus autors a fi d'evitar condicionaments a l'hora de revisar-lo.<sup>1</sup>

D'acord amb la disponibilitat temporal del professorat, es va establir el període de temps necessari per realitzar, sense presses ni neguits, l'encàrrec que havien tingut l'amabilitat d'acceptar. I es van concretar ja la data i l'hora de la propera entrevista, en la qual es recollirien i comentarien amb tranquil·litat les aportacions.

---

<sup>1</sup> Com hem esmentat en altres apartats, els autors són reconeguts en el món de la docència universitària i, especialment, en les disciplines de formació i docència a les quals pertanyen els 22 professors consultats.

Tots els intercanvis van ser molt positius. Des de l'experiència de cadascun d'ells, vam rebre aportacions interessants que calia tenir en compte i que són molt d'agrair.

#### 11.1.2.1. Propostes de modificació

Dels comentaris fets pels 22 professors consultats, es desprenia que l'ESP podia ser un bon instrument de mesura. D'altra banda, consideraven que hi havia alguns aspectes per millorar la versió de l'ESP que els havia estat lliurada. Les indicacions feien referència tant a aspectes formals com de contingut.

A partir de la informació rebuda i de la nostra reflexió, vam elaborar una sèrie de propostes per modificar alguns aspectes de la primera versió de l'ESP. El conjunt es va analitzar i valorar com a pertinent o no pels seus autors en una reunió conjunta celebrada a la UAB.

Presentem en graelles els suggeriments recollits, la justificació i la seva acceptació o no per part dels autors de la versió inicial (Polaino i Domènech, 1997).

#### **Estructura i forma de presentació de l'ESP**

Les primeres quatre propostes fan referència a aspectes de tipus formal i/o estructural de l'ESP.

##### Proposta 1

<i>Contingut</i>	Canvi de nom de l'ESP
<i>Alternativa</i>	Passar d'anomenar-la "Escala de Satisfacció dels Professors" (ESP) a <i>Escala de Satisfacció docent del professorat (ESDP)</i>
<i>Justificació</i>	<p>- El títol inicial no es correspon amb l'objecte de mesura: la satisfacció docent</p> <p>Aquesta imprecisió seria font de confusió per als possibles usuaris de l'escala</p> <p>Volgudament ens hem centrat en el vessant docent, que tot i ser una parcel·la molt important, no és l'única de la responsabilitat laboral del professorat</p> <p>Calia ajustar el nom de l'escala amb la seva funcionalitat real</p> <p>- El canvi de <i>professors</i> per <i>professorat</i> està més d'acord amb una línia de política lingüística reivindicativa amb la diferència de gènere. L'ús de <i>professors</i> ens sembla que no respon a aquesta necessitat i avui en dia ens sona més restrictiva al gènere masculí</p>

<i>Contingut</i>	Canvi de nom de l'ESP
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b> En canvi, <b>es decideix mantenir les sigles ESP (Escala de Satisfacció del Professorat) i no fer el canvi per ESDP (Escala de Satisfacció Docent del Professorat)</b>

Després de posar en comú aquesta proposta i de rebre el vistiplau corresponent, l'instrument de mesura dissenyat canvia de nom. Passa d'anomenar-se Escala de Satisfacció dels Professors a Escala de Satisfacció Docent del Professorat, tot i que manté les sigles inicials, ESP.

#### Proposta 2

<i>Contingut</i>	Incloure, en l'apartat final de l'ESP, un espai en blanc per expressar opinions personals
<i>Alternativa</i>	Incorporar en el nou espai, línies horitzontals com a pauta per a l'escriptura i un encapçalament amb el text següent:  "Con el fin de completar esta información y así mejorar nuestro estudio, le rogamos tenga la amabilidad de indicarnos a continuación aquellos aspectos no contemplados en esta escala, y que para usted pueden ser significativos en su satisfacción docente. (En caso de necesitar más espacio, puede escribir en el dorso).  El contenido de este apartado será de especial relevancia para nuestro trabajo.  Muchas gracias por su colaboración."
<i>Justificació</i>	Com a alternativa a un qüestionari tancat, com el que presentàvem, ens va semblar que convenia facilitar, al professorat que ho desitgés, la possibilitat d'exposar aquells aspectes que, des del seu punt de vista, eren importants per a la seva satisfacció docent i que no quedaven reflectits en els ítems de l'ESP  Vam considerar que la informació que ens podrien facilitar podia ser una font de coneixements molt valuosa per a la nostra recerca Hi vèiem la possibilitat de fer una posterior anàlisi qualitativa, que sens dubte seria de gran interès pel nostre coneixement sobre el tema general del treball  Per altra banda, amb aquesta incorporació enteníem que donàvem al professorat de la mostra un major protagonisme: podien fer totes les aportacions que consideressin oportunes i, a la vegada, adquiriria més rellevància la seva aportació personal
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>



Vam incloure en el protocol l'apartat en blanc que se'ns havia proposat. El resultat va ser sorprenent pel grau de participació, però molt especialment, per la riquesa dels comentaris aportats amb total llibertat.<sup>2</sup>

## Proposta 3

<i>Contingut</i>	Suprimir una de les variables de l'apartat de l'ESP corresponent a dades individuals
<i>Alternativa</i>	Eliminar l'apartat on es demana que s'expliciti l'assignatura concreta que imparteix el subjecte de la mostra
<i>Justificació</i>	De cara a la nostra recerca, no era rellevant conèixer el nom de l'assignatura/es que els subjectes de la mostra impartien. En canvi, demanar aquesta informació, junt amb l'altra d'aquest apartat, es podia veure com una certa contradicció ja que en l'encapçalament del full de respostes s'assegura l'anonimat de la informació obtinguda
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>no acceptada</b>

No es va considerar pertinent eliminar, de les dades individuals, l'apartat destinat a explicitar el nom de l'assignatura o assignatures que s'imparteixen. Així, en el *quadernet* hi trobem aquesta sol·licitud.<sup>3</sup>

## Proposta 4

<i>Contingut</i>	Recollir, de manera senzilla i clara, l'autopercepció del professor sobre la seva satisfacció docent
<i>Alternativa</i>	Incorporar un nou ítem en la llista dels 30 proposats inicialment L'ítem 31 mantindria la modalitat de resposta dels altres 30  El redactat proposat va ser: "En general, estoy satisfecho/a con mi labor docente"
<i>Justificació</i>	Enteníem interessant disposar d'aquest coneixement. Podia afavorir posteriors estratègies d'anàlisi i aportar informació adient per ampliar o completar el nostre treball
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

<sup>2</sup> Una vegada recollides les dades de la mostra, el 34% del total va fer ús d'aquest espai obert. Hem entès aquesta aportació addicional com un indicador més de l'interès del professorat en relació amb el tema plantejat. Incorporar comentaris en aquest nou apartat era estrictament voluntari i, per tant, requeria un esforç afegit. Més endavant presentarem l'anàlisi de la informació recollida a partir d'aquest apartat.

<sup>3</sup> Després de la recollida de la informació i la seva anàlisi corresponent, només un parell de professors van fer referència a aquesta variable com a imprecís si realment es volia garantir l'anonimat. Davant d'aquest

L'ítem 31 no és de la mateixa naturalesa que els altres 30, malgrat que per facilitar la resposta s'ha tingut cura de conservar l'estil de pregunta i de resposta. El seu contingut no està relacionat amb una conducta determinada vinculada al constructe satisfacció docent, com passa amb el contingut dels altres 30, sinó tot al contrari: es demana directament l'expressió del grau d'acord en què el professor percep la seva satisfacció docent.<sup>4</sup>

### **Aspectes semàntics i sintàctics dels ítems**

Tal com indica el nom d'aquest apartat, les següents propostes plantegen la revisió i modificació d'aspectes gramaticals.

#### Proposta 5

<i>Contingut</i>	Canviar part del text inicial d'aquest ítem
<i>Ítem 2</i>	" <i>Esta actividad profesional no la cambiaría por ninguna otra</i> "
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: " <i>No cambiaría la docencia por ninguna otra actividad profesional</i> "
<i>Justificació</i>	Conveniència d'especificar l'activitat professional a la qual es refereix el contingut Millorar l'expressió, iniciant el text per l'oració principal
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

Entenem que amb aquesta modificació millora la qualitat de l'ítem. Permet un plantejament clar del contingut en especificar el vessant docent de la professió.

#### Proposta 6

<i>Contingut</i>	Suprimir una conjunció
<i>Ítem 3</i>	Text inicial: "Al principio de cada curso y después de las vacaciones me cuesta mucho comenzar las clases" Eliminar la conjunció y i incorporar comes entre el text
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases"

percentatge tan poc representatiu, un 0,36%, podem entendre que no era estrictament necessari eliminar la variable assignatura.

<sup>4</sup> Aquesta diferència fa que, tot i estar en el llistat d'ítems, no s'inclouï conjuntament en els processos d'anàlisi quantitatives als quals seran sotmesos els altres ítems. Ara bé, més endavant exposarem, a través dels estadístics descriptius corresponents, la informació que ens ha aportat per considerar-la d'interès en el conjunt del treball.

<i>Contingut</i>	Suprimir una conjunció
<i>Justificació</i>	Fa més àgil la frase i es centra en períodes relativament llargs de descans per al professorat, com són les vacances
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

Aquest canvi fa que el contingut de l'ítem 3 sigui més àgil i precís.

## Proposta 7

<i>Contingut</i>	Substituir el verb <i>trato</i> pel verb <i>procuró</i>
<i>Ítem 6</i>	Text inicial: "En mis explicaciones <i>trato</i> de adaptarme a mis alumnos"
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "En mis explicaciones <i>procuró</i> adaptarme a mis alumnos"
<i>Justificació</i>	Evitar l'ús consecutiu del mateix verb "tratar" emprat en l'ítem posterior (núm. 8)
<i>Resolució del autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

En aquesta ocasió, la millora consisteix en evitar que hi hagi dos ítems consecutius que comencin igual.

## Proposta 8

<i>Contingut</i>	Evitar la confusió entre un adjectiu i un adverbí
<i>Ítem 7</i>	Text inicial: "Trato de explicarles, <i>sencillamente</i> , lo que exige el programa" (adjectiu)
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "Trato de explicarles <i>sólo</i> lo que exige el programa" (adverbí)
<i>Justificació</i>	Bona part dels experts consultats a Barcelona ens van plantejar com a dubtós el significat de <i>sencillamente</i> que sortia en el text  No quedava clar si la funció gramatical era d'adjectiu o d'adverbí, si era sinònim de "manera senzilla", "simple", "fàcil" o de "només", "únicament"  La seva funció, d'acord amb el significat que ha de tenir la frase, és adverbial. Representa l'exclusió d'altres continguts fora del programa
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

La incorporació del canvi facilita la comprensió del contingut de l'ítem 8.

Proposta 9

<i>Contingut</i>	Canvi en l'ordre del contingut de l'enunciat
<i>Ítem 28</i>	Text inicial: "A mis compañeros de trabajo <i>les percibo</i> como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos"
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: " <i>Percibo</i> a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos"
<i>Justificació</i>	Començar pel verb ajuda a fer més àgil el text i millora la comprensió
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

Amb aquesta modificació hi ha un guany en la presentació del text de l'ítem 28.

Com podem veure, les cinc propostes de modificació d'aquest grup es van considerar vàlides i es van incorporar en l'elaboració del nou model de l'ESP. Totes les persones implicades coincidien en què els ítems revisats guanyaven en claredat i comprensió. Ambdós aspectes són importants per donar més qualitat a l'instrument de mesura en construcció.

**Enfocament inicial d'alguns ítems**

Les propostes volien canviar, del tot o en part, el sentit de l'ítem a revisar.

Proposta 10

<i>Contingut</i>	Canvi de concepte
<i>Ítem 10</i>	Text inicial: "Me molesta, cansa e irrita que los alumnos <i>me pregunten</i> durante la tutorías acerca de cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas"
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "Me molesta, cansa e irrita que los alumnos <i>me hablen</i> de cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas"
<i>Justificació</i>	També en aquesta ocasió els experts van plantejar dubtes sobre el significat real del text. Alguns van interpretar que es tractava de preguntes que els estudiants li feien al professor sobre temes personals d'ell mateix
<i>Resolució del autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

Amb la modificació es redueix el dubte inicial de l'ítem 10 i es concreta més el contingut del tema.

## Proposta 11

Contingut	Canvi de concepte
Ítem 11	Text inicial: "Según el horario previsto estoy <i>disponible</i> para recibir a los alumnos"
Alternativa	Text alternatiu: "Según el horario previsto estoy <i>muy bien dispuesto</i> para recibir a los alumnos"
Justificació	Cal diferenciar entre "ser-hi present" i l'actitud que hom té durant aquesta estada
Resolució dels autors de l'ESP	Proposta <b>acceptada</b>

El canvi és ben significatiu. El contingut d'aquest ítem pretén mesurar l'actitud del professor pel que fa al gust per atendre els estudiants ("muy bien dispuesto" = interès) i no pas el grau de compliment de l'obligació que té tot professor d'atendre l'estudiantat en l'hora de dedicació acadèmica prevista a això ("disponible" = estada - localitzable).

## Proposta 12

Contingut	Substitució de concepte
Ítem 15	Text inicial: "Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es un <i>mero ayudador</i> para que aprendan"
Alternativa	Text alternatiu: "Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es <i>mediador</i> en su aprendizaje"
Justificació	L'adjectiu <i>mero</i> va ser objecte de comentari per part dels 22 professors consultats, així com també ho va ser el terme <i>ayudador</i> . Ambdós termes no representaven suficientment el model psicopedagògic que es pensava donava suport al text <sup>5</sup>
Resolució dels autors de l'ESP	Proposta <b>acceptada parcialment</b> Es permet la supressió de <i>mero ayudador</i> però cal mantenir el text següent: "Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es <i>la persona que les ayuda para que aprendan</i> "

<sup>5</sup> D'acord amb el model de professor que es desprèn de la teoria historicocultural de Vygotski (1979) i del plantejament del procés d'ensenyament-aprenentatge de Bruner (1972), entenem més adequat parlar de *mediador* que de *ayudador*. D'altra banda, com és conegut, molts dels teòrics de l'ensenyament-

Després de les argumentacions corresponents, els autors de la versió inicial de l'ESP van considerar que s'havia de mantenir, en essència, el text inicial. Només es va facilitar la incorporació d'un lleuger canvi que no té, al nostre entendre, la mateixa força que donaria, en aquest tipus de context, el concepte mediació.

Proposta 13

<i>Contingut</i>	Aportar menys rigidesa a l'enunciat
<i>Ítem 20</i>	Text inicial: "Por cansancio, apatía o desgana, <i>he retrasado</i> la hora de comenzar la clase"
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "Por cansancio, apatía o desgana, <i>acostumbro a retrasar</i> la hora de comenzar la clase"
<i>Justificació</i>	L'enunciat inicial té un caràcter molt absolut. La proposta pretén ser menys restrictiva
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>no acceptada</b>

Entenem que tothom pot haver retardat algun dia l'hora de començar la classe pels motius exposats, peròensem que aquesta conducta només hauria de ser significativa quan es fes de manera constant i reiterativa.

Com en els altres casos en què no s'ha acceptat el canvi proposat, s'ha conservat el text de l'ítem tal i com es presenta des de la primera versió.

Proposta 14

<i>Contingut</i>	Necessitat de concretar el significat
<i>Ítem 24</i>	Text inicial: "Las clases <i>me parece que son</i> un aburrimiento"
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "Las clases <i>me parecen</i> un aburrimiento"
<i>Justificació</i>	De les aportacions del grup d'experts, es va veure la necessitat d'especificar el significat del text d'aquest ítem. Havia generat dubte respecte al subjecte (professor o estudiants) que percep l'avorriment
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

---

aprenentatge posteriors a Vygotski, com Bruner, entre altres, posen de relleu la importància de la figura del mediador de cara a consolidar processos d'ensenyament i aprenentatge entre professorat i estudiants.

Després del debat oportú, es va acordar acceptar el suggeriment per a l'ítem 24. No és el mateix que el professor percebi que els estudiants troben avorrides les seves classes, que ell mateix qualifiqui d'avorriments l'acte d'impartir classes.

## Proposta 15

<i>Contingut</i>	Canviar el sentit del plantejament inicial
<i>Ítem 29</i>	Text inicial: "Detesto ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores como la asistencia a reuniones de la Facultad, contestar la correspondencia oficial, hacer gestiones, etc."
<i>Alternativa</i>	Text alternatiu: "Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores como la asistencia a reuniones de la Facultad, contestar la correspondencia oficial, hacer gestiones, etc."
<i>Justificació</i>	Entenem que la part de gestió corresponent a tot professor universitari s'ha d'assumir com una responsabilitat més i que com totes, si es fa a gust, sempre és més positiva per tot i per a tots
<i>Resolució dels autors de l'ESP</i>	Proposta <b>acceptada</b>

L'enfocament donat pels autors de l'ESP al text inicial de l'ítem 29 era que el professor satisfet com a docent, d'entrada, no està gens interessat en altres aspectes més propis de la gestió.

Enteníem que calia modificar aquest enfocament. Com és prou conegut, tot professor universitari té tres àmbits d'acció molt clars: recerca, gestió i docència. Els tres s'han d'entendre en estreta interacció. La satisfacció en un d'ells repercuteix, sens dubte, en la satisfacció dels altres. No es tracta d'excloure sinó d'integrar.

Com a síntesi, presentem, en la pàgina següent, una taula comparativa on es relaciona el redactat inicial d'alguns ítems de l'ESP amb el definitiu, abans de la seva aplicació. Aquest canvi és el resultat de les aportacions fetes pels professors dels centres universitaris de Barcelona, a tall d'estudi pilot. La taula només recull aquelles modificacions que van ser definitivament acceptades pels autors de l'ESP.

TAULA 5. Redactat inicial i final dels ítems acceptats després de l'estudi pilot

Ítem	Redacció inicial	Redacció final
2	Esta actividad profesional no la cambiaría por ninguna otra	No cambiaría la docencia por ninguna otra actividad profesional
3	Al principio de cada curso y después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases	Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases
6	En mis explicaciones trato de adaptarme a mis alumnos	En mis explicaciones procuro adaptarme a mis alumnos
7	Trato de explicarles sencillamente lo que exige el programa	Trato de explicarles sólo lo que exige el programa
10	Me molesta, cansa e irrita que los alumnos me pregunten durante las tutorías acerca de cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas	Me molesta, cansa e irrita que los alumnos me hablen, durante las tutorías, de sus cuestiones personales, que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas
11	Según el horario previsto estoy disponible para recibir a los alumnos	Según el horario previsto estoy muy bien dispuesto para recibir a los alumnos
15	Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es un mero ayudador para que aprendan	Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan
24	Las clases me parece que son un aburrimiento	Las clases me parecen un aburrimiento
28	A mis compañeros de trabajo les percibo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos	Percibo a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos
29	Detesto ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, contestar la correspondencia oficial, hacer gestiones, etc.	Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, contestar la correspondencia oficial, hacer gestiones, etc.

Fins aquí hem presentat el treball de revisió d'ítems. L'hem realitzat a partir dels suggeriments dels experts consultats i de la pròpia reflexió. Es tracta de la fase que García Cueto (1993) anomena *anàlisi subjectiva dels ítems*. Més endavant, en l'apartat del tractament estadístic de les dades, es realitzarà la segona fase que, segons el mateix autor, rep el nom d'*anàlisi objectiva dels ítems*.

A continuació, exposem altres intervencions per concretar definitivament les característiques del protocol de presentació de l'ESP. Expliquem el procés seguit per decidir el model de resposta als ítems de l'ESP i per determinar el tipus de registre més adient.



## 11.2. Concreció del sistema de resposta als ítems

D'una banda, ens interessa determinar el model de resposta a emetre davant els estímuls de l'ESP i de l'altra, concretar l'estructura més adient per procedir al seu registre i facilitar així la recollida d'informació que ens interessa conèixer. Aquests propòsits s'han cercat d'acord amb la naturalesa del constructe satisfacció docent.

L'objectiu de l'apartat anterior (elaboració subjectiva dels ítems) ha estat vetllar per tal que les respostes representin conductes relacionades amb el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). Així, les respostes permetran inferir actituds dels subjectes en relació amb la conducta de l'ítem estímulo. Aquestes actituds, a la vegada, serviran per comprendre la seva actuació davant d'una situació semblant.

Per tant, l'actitud satisfacció docent només serà mesurable si l'entendem com la variable entre l'estímulo i la resposta, que és la seva manifestació externa mesurable.

Les actituds es mesuren a través d'escala a partir de les respostes dels subjectes referides a creences, sentiments o conductes relatives a l'objecte mesurat. Així doncs, les respostes són reaccions amb connotacions afectives i valoratives que permeten deduir les actituds. Aquestes expressen i formen una mostra representativa del conjunt d'opinions que poden manifestar les persones, segons estiguin a favor o en contra d'allò mesurat (Rodríguez et al., 1997).

Per tant, presentem l'ESP com una escala de mesura d'actituds davant les conductes expressades a través dels ítems i relacionades amb la satisfacció docent. Aquest acte de mesura comporta buscar una escala adient a les característiques generals de l'ESP i al model teòric des del qual ha estat concebuda.

Segons les accepcions conceptuals del terme *escala* (Rodríguez et al., 1997), pròpies de la psicometria, descrivim les característiques de l'ESP com:

- Un instrument per mesurar el constructe satisfacció docent.
- Un instrument que adopta una escala de mesura de tipus ordinal amb registre numèric, d'acord amb el model de puntuació d'una escala Likert de 5 rangs.

Així, cada ítem té cinc possibilitats de resposta. Aquest model facilita als subjectes triar l'opció que expressi millor el seu grau d'acord o desacord amb el contingut de cada enunciat.

A cada opció li correspon un dígit entre 1 i 5. Hem optat per una relació directa: com més alt és el grau d'acord, més alt és el dígit. És un tipus de relació que respecta la intuïció i que, per tant, dóna més seguretat als subjectes a l'hora de contestar, reduint possibilitats d'error (Renom Pinsach, 1992; Arce, 1994b). En la taula següent s'exposa aquesta relació.

TAULA 6. Relació directa entre la resposta triada pel subjecte, les sigles i el dígit

<i>Grau d'acord amb l'enunciat de l'ítem</i>	<i>Sigles</i>	<i>Dígits</i>
Muy en desacuerdo	MDS	1
Desacuerdo	DS	2
Indiferente	IN	3
De acuerdo	DA	4
Muy de acuerdo	MDA	5

S'ha concretat un nivell de mesura ordinal, on els subjectes s'ordenen en funció de la seva posició favorable o desfavorable respecte a l'actitud a mesurar.

També és una escala sumatòria: les puntuacions totals dels subjectes s'obtenen a través de la suma de les puntuacions concedides a cadascun dels ítems de l'escala (García Cueto, 1993).

En una escala de Likert de cinc rangs, entenem per "*n*" el valor mínim a obtenir mentre que el valor màxim serà  $5 \cdot n$  (Arce, 1994b). En el nostre cas, la puntuació mínima que un subjecte pot obtenir en l'ESP és 30 i la màxima 150, ja que "*n*" és igual a 30 (ítems).

### **11.3. Concreció del model per al registre de les respostes**

#### **11.3.1. Primer assaig: full de lectura òptica**

En un primer moment, es va pensar presentar el contingut de l'ESP en dos fulls separats: un amb els ítems estímulo de l'ESP i l'altre per marcar les respostes i introduir dades personals. El segon era un full de càlcul preparat per, una vegada complimentat, introduir-lo en un sistema específic de lectura òptica que faria el buidatge i l'organització de la informació obtinguda.

Per tal de provar i després valorar l'interès d'aquest recurs per a la nostra recerca, es va fer una reunió amb experts del centre de càlcul de la UAB. L'objectiu de la trobada va ser plantejar conjuntament el disseny del full de resposta. Aquest full havia de ser coherent amb les dades que es volien recollir (dades personals i respostes als ítems).

Amb aquest recurs es va fer una prova a un grup reduït de professorat. Arran d'aquesta primera experiència, ens vam adonar que si el procediment ens oferia avantatges importants per fer el buidatge de la informació, presentava força dubtes al professorat a l'hora de registrar la seva resposta en el full per a la lectura òptica. També els suposava dedicar-hi més temps i atenció del previst. Davant d'aquestes dificultats, es va refusar el recurs dels dos fulls i el buidatge mitjançant lectura òptica.

Com assenyala Martínez Arias (1995), cal evitar que el fet d'omplir el full de respostes representi, per als subjectes, un treball afegit al de la resolució del test.

#### **11.3.2. Segon assaig: presentació en format *quadernet***

Un cop desestimat el full per a la lectura òptica, es va preparar un altre disseny amb una única estructura: *quadernet*.

Les possibilitats de resposta es van incorporar al costat de l'enunciat de l'ítem. Es van introduir cinc columnes i trenta files. D'aquesta manera, el text de cada ítem anava acompanyat de cinc caselles, una per cada rang de resposta possible.

Novament es va sotmetre a assaig i es va comprovar com, d'una banda, aquest segon recurs era més àgil que l'anterior i de l'altra, donava més seguretat a l'hora de seleccionar la casella amb la resposta.

Definitivament, es va optar pel model quadernet. Oferia importants avantatges pel que fa a la comoditat, la seguretat i el temps d'emissió de resposta.

En la part superior de cada columna, es van incorporar les sigles corresponents a cadascun dels cinc possibles graus d'acord o desacord amb l'enunciat dels ítems. A cada sigla li corresponia un número de l'1 al 5. La finalitat d'aquesta incorporació era, en cas de dubte a l'hora de puntuar, facilitar la comprovació immediata de la relació d'equivalència entre el contingut del text, les sigles i la numeració corresponent. A més d'això, es podia consultar l'explicació general en les instruccions que encapçalaven el full de respostes del quadernet. Aquesta va ser la configuració definitiva del protocol de l'ESP.

#### **11.4. Estratègies per afavorir la qualitat d'emissió de les respostes**

En la literatura consultada, trobem que la mesura de les actituds no és fàcil. S'ha discutit molt si les conductes expressades verbalment o per escrit poden considerar-se indicadores d'actituds reals. En algunes recerques, s'assenyala que hi ha discrepància entre la conducta expressada verbalment o per escrit i la conducta real (Anastasi, 1978).

Conscients d'aquesta dificultat, hem intentat reduir-la guiant-nos per la proposta que, entre d'altres, fa Anastasi (1978) de controlar les condicions d'obtenció de dades. S'han pres les mesures següents:

- *Garantir l'anonimat.* En el mateix protocol, just en l'apartat anterior al de presentació dels ítems, s'explicita que es preservarà l'anonimat dels subjectes.

Això mateix es recorda en la carta personalitzada que acompanya el protocol de l'ESP. L'anonimat es va fer, en primer lloc, per respecte al professorat i en segon lloc, per afavorir l'emissió de les seves respostes amb total llibertat.

- *Crear un bon clima de col·laboració.* Hem intentat tenir molta cura d'aquesta variable. Sabem la importància que té el treball fet en un marc de cordialitat, obert i de confiança. Per això, hem volgut generar interès i compromís en el professorat ja des de la carta de sol·licitud de col·laboració i presentació del protocol.

A més, la incorporació de l'apartat obert al final del quadernet és una altra mostra de respecte a la llibertat d'expressió d'idees i sentiments del professorat, així com un recurs que valora les aportacions de la seva experiència.

També hem volgut fer explícit, en tot el material adreçat al professorat, el valor de la seva col·laboració, independentment del sentit de les seves respostes i comentaris.

Entenem que tots aquests aspectes, introduïts des del veritable convenciment, han fet que el clima hagi estat suficientment positiu com per facilitar aportacions més reals.

- Evitar la reacció coneguda com a *influència de les característiques de l'investigador* (Buendía et al., 1997). Creiem que s'ha aconseguit, ja que només hem conegut personalment els caps d'estudi i els caps de departament dels centres universitaris que han format part del grup de la mostra.

En cap cas s'ha emplenat el qüestionari en presència nostra. Els subjectes l'han pogut omplir sense la pressió de respondre en un temps reduït. Tots han disposat de tres setmanes, temps estimat correcte i acordat així prèviament amb els caps de departament.

- Per tal de neutralitzar l'anomenat *efecte d'aquiescència*, que és la tendència a respondre sempre de manera afirmativa (Rodríguez et al., 1997), s'han formulat ítems positius i negatius.

## **11.5. Descripció de l'instrument definitiu**

Una vegada incorporades en el primer disseny de l'ESP les modificacions exposades al llarg d'aquest capítol, presentem com ha quedat configurada l'ESP per a la seva aplicació en el marc del nostre treball. Es tracta d'un instrument escalar organitzat en tres parts clarament diferenciades entre si i presentades en format quadernet (vegeu annex 1).

La primera part fa referència a la identificació. Es relacionen un conjunt de variables (personals i acadèmiques) de cada professor.

La segona, ve encapçalada per una breu explicació de l'objectiu de l'ESP, seguida de les instruccions per respondre als ítems. A continuació, hi ha el llistat d'ítems que formen l'ESP, cadascun amb les cinc possibilitats de resposta (d'1 a 5) d'acord amb l'escala Likert emprada.

La tercera part inclou una secció per tal que el professorat pugui desenvolupar una resposta oberta. Se li demana que exposi aquells aspectes que considera significatius per a la seva satisfacció docent i que no ha trobat recollits en els ítems de l'ESP.

L'ESP és un instrument d'autoaplicació que requereix, aproximadament, uns 30 minuts per a ser emplenat.

Aquest és el model d'ESP que s'aplicarà als subjectes que configuraran la mostra de la recerca. Es tracta doncs, d'una versió en fase experimental. N'hem de verificar les seves propietats psicomètriques i la dimensionalitat, d'acord amb el constructe elaborat pels seus autors.

En el pròxim capítol, exposem el procés seguit per a l'obtenció de les dades i per determinar els subjectes de la mostra.

---

**12**

**OBTENCIÓ DE LES DADES I CONFIGURACIÓ  
DE LA MOSTRA REAL**

---

*Sumari*

- 12.1. Precisió del context, procés i temporització de la recollida de dades
- 12.2. Configuració de la mostra real
  - 12.2.1. Tractament dels protocols rebuts
  - 12.2.2. Característiques de la mostra real. Subjectes
    - 12.2.2.1. Dades personals i acadèmiques del professorat de la mostra real





## 12. Obtenció de les dades i configuració de la mostra real

### 12.1. Precisió del context, procés i temporització de la recollida de dades

L'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP) ha tingut la vocació, des del seu inici, de ser un instrument de mesura per al professorat universitari.

En la planificació feta pels directors de la recerca, es va acordar que la mostra hauria d'estar formada per:

- Professorat de carreres de ciències, lletres i tècniques
- Professorat de centres universitaris de Madrid i Barcelona
- Professorat de centres universitaris públics

D'acord amb les condicions exposades, els centres participants en la recerca són:

<i>Universitats</i>	<i>Facultats/Centres</i>
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Medicina Derecho Ciencias de la Educación (Pedagogía)
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	Escuela Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos
Universitat de Barcelona (UB)	Medicina Dret Ciències de l'Educació (Pedagogia)
Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	Escola Superior d'Enginyers de Camins, Canals i Ports

En la planificació de la recerca general interuniversitària, s'havia previst organitzar la mostra a partir del professorat de tercer curs. Però després d'escoltar els suggeriments fets pels responsables dels centres universitaris col·laboradors, vam creure oportú un canvi de plantejament.

Se'ns va advertir del baix índex de participació del professorat en estudis com el nostre. Arran d'aquesta consideració, i amb el vistiplau dels directors de la recerca, es va implicar el professorat de tots els cursos, exceptuant el de tercer cicle.

Definitivament, tots els professors adscrits als departaments de les facultats i les escoles tècniques superiors i amb docència en els estudis seleccionats, formaven part del professorat potencialment participant en la recerca. No hi intervindria el professorat adscrit a altres estudis, encara que aquest depengués del centre universitari.

Per a nosaltres, aquesta part de la recerca ha estat molt important. Sense la participació del professorat no hauria estat viable tirar endavant el nostre projecte. Vam tenir especial cura en aconseguir la seva col·laboració i, en la mesura del possible, la seva implicació. És per això que aquesta part del treball ens ha ocupat de manera molt particular.

El tracte personalitzat va ser, al nostre entendre, la millor manera de fer partícip el professorat del nostre interès. N'estem satisfets i molt agraïts a tothom.

D'acord amb el compromís pres amb el nostre grup de recerca interuniversitari, ens vam responsabilitzar de recollir les dades dels centres de Barcelona per a fer l'estudi de l'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP) i de l'Escala de Motivació Docent del Professorat (EMD). El mateix van fer a Madrid els companys del grup de recerca responsables de recollir, en els centres corresponents, les dades referents a les mateixes escales (EMD i ESP). Les dades recollides es van intercanviar per tal que cadascú pogués treballar amb la informació adequada al seu projecte de treball personal.

El procés que exposem a continuació és el que es va seguir per recollir les dades en els centres universitaris de Barcelona.

### ***Entrevista personal amb el cap d'estudis de cada centre universitari***

El procés va ser molt semblant en tots els centres. Es va iniciar en les facultats de Medicina i Dret de Barcelona. El primer contacte es va fer a través de la secretaria dels deganats. Des d'aquí, ens van orientar als caps d'estudis de les facultats corresponents, als quals, via telèfon, vam sol·licitar una entrevista. Procediment que ens va servir per als altres centres.

En aquesta trobada, es va explicar àmpliament el conjunt de la recerca i es va sol·licitar el vistiplau per a la col·laboració del professorat. Vam demanar orientacions

per determinar el procediment més adient per lliurar i recollir la informació, així com les dates de lliurament més oportunes en funció de les activitats acadèmiques del centre.

També vam donar un exemplar del protocol de l'ESP i una carta de presentació, tant personal com del mateix treball, signada conjuntament amb un dels directors de la recerca (vegeu annex 2).

Vam acordar una data per a la segona entrevista, segons el suggeriment fet pel responsable de cada estudi. Calia deixar el temps necessari per fer-se càrrec del projecte, dels continguts de l'ESP i de l'EMD, a més de les gestions necessàries per donar-nos una resposta definitiva.

En aquesta segona entrevista, ja vam rebre el vistiplau dels responsables dels estudis dels centres visitats. També ens van suggerir que informéssim personalment els caps de departament de cada centre. Aquesta va ser la segona fase del procés.

El cap d'estudis de la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona ens va lliurar una carta de presentació per a les posteriors entrevistes amb els caps de departament d'aquesta facultat (vegeu annex 3).

Com hem comentat anteriorment, ens van prevenir d'una molt possible escassa participació, atesa la saturació del professorat per tasques que consideraven burocràtiques, com els processos d'avaluació interna i externa per part del centre corresponent. Malgrat les advertències i la perspectiva d'una escassa col·laboració, vam decidir tirar endavant.

### ***Entrevista personal amb el cap de departament de cada centre universitari***

En aquestes trobades vam lliurar la mateixa documentació que en les anteriors (vegeu annex 4). També s'hi va adjuntar la informació que acreditava la nostra primera visita al responsable dels estudis del centre.

Ens van facilitar el llistat del professorat adscrit al departament i ens van presentar els responsables de la secretaria corresponent, els quals recollirien els protocols omplerts pel professorat en les tres setmanes posteriors a la rebuda personalitzada de la documentació.

Els caps de departament es van mostrar molt interessats pel nostre projecte i ens van oferir tot allò que estigués en les seves mans. A tall d'anècdota, només un va considerar no adequat que el professorat del seu departament participés en aquesta recerca. Lògicament, es va respectar la seva decisió.

### ***Carta personalitzada al professorat***

En aquesta carta (vegeu annex 5) s'exposa el sentit i el propòsit de la recerca, s'informa del vistiplau del cap del seu departament i se li demana la seva col·laboració.

També s'explica el procediment per retornar la informació. En la majoria de casos, es va fer per correu intern a la secretaria del departament. Per als departaments de la Facultat de Medicina ubicats en diferents hospitals públics, fora de la seu de la facultat, el retorn es va preparar mitjançant un sobre de correu extern prèviament franquejat.

Finalment, es dóna les gràcies per la participació i s'especifiquen el nostre telèfon i l'adreça electrònica per facilitar qualsevol tipus d'aclariment. Va ser útil en més d'una ocasió, sempre per preguntar si encara hi havia temps per lliurar les respostes. No cal dir que aquestes consultes ens van omplir de satisfacció.

En aquest procés, hem d'assenyalar la gran amabilitat i eficàcia dels responsables de les secretaries dels departaments. En molts d'ells, a més de recollir i lliurar-nos posteriorment la documentació, van tenir la gentilesa d'enviar al professorat un correu electrònic per recordar la data de lliurament i, a la vegada, fer memòria per si algú s'havia despistat. A més, ens van avisar sempre que van rebre sobres complimentats fora de termini.

Els primers contactes amb els responsables dels estudis es van iniciar a mitjan del mes d'octubre de 1998, quan el curs acadèmic ja estava encarrilat.

El procés de presentació i recollida dels protocols es va fer durant el segon quadrimestre del curs 1998-99. Les dates varien en funció dels centres i a la vegada, del seus departaments.

Nosaltres ens vam responsabilitzar de dur i recollir personalment la documentació a cada secretaria. Ens vam adaptar als períodes de temps suggerits pels caps de departament, variables en funció de les activitats acadèmiques i organitzatives.

En el cas de la Facultat de Medicina, el període es va allargar una mica més atesa la dispersió de molts departaments universitaris, repartits per diferents hospitals, com ara: Hospital sant Joan de Déu, Hospital de Bellvitge, Creu Roja d'Hospitalet, Hospital del Sagrat Cor, Hospital de la Maternitat, Mútua de Terrassa...

En el mes de setembre, iniciat ja el curs 1999-2000, encara vam rebre alguns protocols. Es tractava de professorat que, en iniciar la preparació del nou curs, va retrobar la nostra sol·licitud i el protocol enmig d'altres documents. Va ser un motiu de satisfacció comprovar l'interès i la voluntat d'aquest professorat.

En rebre el llistat del professorat, ens vam adonar que n'hi havia molts amb la categoria de professor associat, el qual combina l'activitat docent i acadèmica amb la pràctica professional. Per aquesta raó, com a mesura de prudència, es va decidir donar a tothom un interval de tres setmanes entre el moment del lliurament i la recollida del protocol.

Un dia de la segona meitat de juliol de 1999, ens vam trobar a Saragossa amb un altre membre del grup de recerca, per tal d'intercanviar els protocols recollits als centres universitaris de Madrid i Barcelona. Per la meua banda, li vaig lliurar els de l'EMD emplenats pel professorat de Barcelona, de la mateixa manera que vaig rebre els de l'ESP contestats pel professorat de Madrid.

## 12.2. Configuració de la mostra real

S'ha diferenciat entre la *mostra convidada*, subjectes als quals es proposa participar (a qui es va enviar la documentació completa); la *mostra participant*, els qui accepten la participació (retornen la documentació) i la *mostra real* (documentació retornada i emplenada correctament). Aquesta darrera proporciona les dades que finalment seran analitzades (Fox, 1981, citat per Buendía et al., 1997).

La mostra convidada es va obtenir del llistat del curs acadèmic 1998-99 proporcionat pels departaments de les facultats dels estudis participants en la recerca. Tots van ser acuradament actualitzats, en uns casos pels caps de departament mateix i en altres, pels responsables de les secretaries corresponents. D'entrada, aquest procés ens assegurava menys mortalitat.

El període de recollida d'informació es va considerar tancat a finals de setembre de 1999. Seguidament, es va iniciar el procés de revisió de la informació rebuda, que es donaria per acabat amb la configuració de la mostra real. A continuació, en fem una breu descripció.

### **12.2.1. Tractament dels protocols rebuts**

Primerament, es van classificar els protocols rebuts per universitats i estudis. Després, es va assignar un número d'identificació a cadascun d'ells, que es va escriure en el marge inferior dret de la coberta de cada protocol.

Seguidament, vam revisar el contingut de cada protocol, amb la finalitat de valorar si tots es podien incorporar en l'anàlisi de dades o calia fer alguna selecció prèvia.

Com exposa Renom Pinsach (1992), encara que les instruccions es donin per escrit de manera clara i ben definida, és freqüent recollir protocols amb alguna part incompleta. Efectivament, n'hem rebut alguns amb apartats o ítems sense resposta. Un apartat incomplet en un protocol es pot interpretar com un oblit, un desconeixement, una manca de comprensió o d'interès. Atès que ens trobem en el procés de primera validació de l'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP), ens ha semblat important dedicar a aquest fet una certa atenció per tal de tenir més dades sobre les característiques dels ítems.

L'omissió d'ítems en una escala de mesura com la nostra no es pot plantejar, d'entrada, com una manca de coneixement en relació amb el contingut, com s'acostuma a interpretar en proves de coneixement o d'aptitud, sinó que més aviat es

considera la manifestació d'una actitud desfavorable sobre el tema o una manca d'interès. També hem comentat la possibilitat que hagi estat per raons d'oblit o per un problema de comprensió del text de l'ítem (Renom Pinsach, 1992).

L'anàlisi de tots els protocols recollits es va iniciar fent una revisió del contingut. Els protocols amb alguna informació incompleta es van agrupar en tres categories:

- Protocols amb omissió d'alguna de les dades d'identificació.
- Protocols amb omissió de dades d'identificació i a la vegada, de la resposta en algun ítem.
- Protocols amb omissió de resposta d'ítems però amb l'apartat d'identificació complet.

Després d'aquesta primera selecció ens vam plantejar recollir alguns elements necessaris i fer-ne una breu anàlisi. En concret:

- El número d'identificació de cada protocol que té algun ítem sense respondre.
- El nombre d'ítems omesos en cada protocol identificat.
- El nombre de cops que un mateix ítem ha estat omès en el conjunt dels protocols.
- Una reflexió sobre les possibles causes que han motivat l'omissió detectada.
- Un intent d'avançar possibles correctors a partir del que suggereix la reflexió anterior.

Seguidament, presentem la informació recollida en format de taula. En aquesta s'identifiquen el protocol, el número de l'ítem o ítems sense resposta i el nombre total que aquest representa en el conjunt del protocol. En total, s'han recollit 35 protocols amb un o més ítems sense resposta.

TAULA 7. Protocols amb ítems sense resposta. Relació dels ítems sense resposta per protocol

<i>Número d'identificació del protocol</i>	<i>Ítem sense resposta d'aquest protocol</i>	<i>Total d'ítems sense resposta en el mateix protocol</i>
5	13	1
23	11, 23	2
28	9	1
72	30	1
76	23	1

TAULA 7. Protocols amb ítems sense resposta. Relació dels ítems sense resposta per protocol

<i>Número d'identificació del protocol</i>	<i>Ítem sense resposta d'aquest protocol</i>	<i>Total d'ítems sense resposta en el mateix protocol</i>
82	15	1
116	9, 23	2
126	3, 4	2
146	3	1
148	22	1
168	23	1
185	10, 11	2
187	10	1
222	25	1
348	4	1
424	17	1
427	7	1
431	11, 17, 23, 27	4
434	22	1
449	17	1
454	3	1
459	23	1
467	22, 27	2
472	4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,23, 24, 28, 30	12
478	4, 11	2
486	8	1
488	9, 18, 23, 28	4
490	23	1
534	31	1
555	10, 12	2
556	9, 23, 27	3
573	11	1
576	30	1
581	23	1
587	11	1



En aquesta altra taula reagrupem els protocols en funció del nombre d'ítems omesos.

TAULA 8. Agrupació de protocols segons el nombre d'ítems omesos

<i>Nombre de protocols amb un ítem omès</i>	<i>Nombre de protocols amb dos ítems omesos</i>	<i>Nombre de protocols amb tres ítems omesos</i>	<i>Nombre de protocols amb quatre ítems omesos</i>	<i>Nombre de protocols amb dotze ítems omesos</i>
24	7	1	2	1

Dels 35 protocols, podem observar que n'hi ha 24 amb un ítem sense resposta, seguit de set amb dos ítems omesos, un protocol amb tres ítems per respondre, dos amb quatre, i un amb 12 ítems buits.

D'acord amb aquesta informació, recollim un comentari de Renom Pinsach (1992) segons el qual, en una escala d'actitud de tipus Likert com la nostra, si un subjecte no contesta un 10% dels ítems es pot pensar en una persona que es manifesta del tot desfavorable davant l'objecte d'avaluació. Nosaltres tenim quatre subjectes de la mostra participant que responen a aquesta premissa, car el 10% dels ítems de l'ESP és 3.

Després d'aquest estudi, ens vam plantejar quin tractament seria el més adient per a aquests protocols en l'anàlisi quantitativa de les dades. En aquest sentit, vam valorar una de les modalitats que s'acostuma a posar en pràctica en aquests casos: adjudicar a cada ítem omès la puntuació mitjana obtinguda entre la resta de protocols que sí tenen l'ítem omplert

Malgrat aquesta possibilitat, finalment ens vam decidir per l'eliminació, un procediment també habitual. Tot i que la pèrdua de 35 protocols és important, ens va semblar millor treballar amb dades reals ja que la mostra era suficient. Per això vam optar per prescindir de tots aquells protocols que presentaven un o més ítems sense resposta.

## **12.2.2. Característiques de la mostra real. Subjectes**

Un cop desestimats els 35 protocols esmentats, la mostra real va quedar formada per un total de 557 subjectes.

En la taula següent s'observa la representació dels tres tipus de mostra emprats fins ara amb el nombre de professors corresponents a cada variant.

TAULA 9. Distribució del professorat segons el tipus de mostra

Mostra convidada	2.143 professors
Mostra participant	592 professors
Mostra real	557 professors

En resum, l'opció triada representa una pèrdua del 5,91% de la mostra participant. Tot i considerar que és un percentatge força elevat i que representa una reducció important de protocols rebuts, s'ha optat per l'eliminació. D'aquesta manera s'eviten alteracions en les respostes originals i es treballa amb la informació tal i com ha estat recollida.

Aquesta reducció va comportar una nova identificació numèrica dels protocols. Així doncs, es va escriure un nou número d'ordre al costat de la numeració inicial. La primera numeració respectava l'ordre de la mostra participant i la segona, el de la mostra real.

En la pàgina següent presentem amb una taula una relació dels tres tipus de mostra segons els centres de procedència. També hem incorporat el percentatge que la mostra real representa en relació amb la mostra convidada.

TAULA 10. Procedència del professorat per tipus de mostra i percentatge entre la mostra convidada i la mostra real

<i>Centre universitari i Universitat</i>	<i>Mostra convidada</i>	<i>Mostra participant</i>	<i>Mostra real</i>	<i>Mostra real</i>
	<i>Nombre de professorat</i>	<i>Nombre de professorat</i>	<i>Nombre de professorat</i>	<i>Percentatge professorat</i>
Facultat de Medicina (UB)	455	216	212	46,59%
Facultat de Dret (UB)	262	65	60	22,90%
Facultat de Pedagogia (UB)	141	43	40	28,36%
Escola Tècnica Superior d'ECCP (UPC)	162	71	68	41,97%
Facultad de Medicina (UCM)	285	60	53	18,59%
Facultad de Derecho (UCM)	406	61	56	13,79%
Facultad de Pedagogía (UCM)	155	50	42	27,09%
Escuela Técnica Superior de ICCP (UPM)	277	26	26	9,38%
Nombre total de professorat	2.143	592	557	25,99%

Com es pot observar, els centres de Barcelona han estat més participatius que els centres de Madrid. Dels 557 subjectes de la mostra real, la participació de les facultats de la UB i de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyers de la UPC és de 380 subjectes. Representen el 68,23% del total. En canvi, el percentatge conjunt de les facultats i la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Madrid és del 31,77%, format per 177 professors.

Pel que fa a la mostra real, la distribució del professorat per centres universitaris de Madrid i Barcelona s'exposa en la taula següent.

TAULA 11. Distribució i percentatge del professorat per centres universitaris

<i>Centre</i>	<i>Nombre de professors</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Universitat de Barcelona (UB)	312	56,0%	56,0%
Universitat Complutense de Madrid (UCM)	151	27,1%	83,1%
Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	68	12,2%	95,3%
Universitat Politècnica de Madrid (UPM)	26	4,7%	100%
Total	557	100%	

Com veiem, l'estudi s'ha realitzat amb una mostra real formada per 557 professors d'universitats i escoles tècniques de Madrid i Barcelona.

Tot seguit presentem la distribució del professorat de la mostra real segons l'estudi on aquest imparteix i el percentatge que representa.

TAULA 12. Distribució de la mostra real agrupada per estudis. Percentatge sobre el total

<i>Estudis</i>	<i>Nombre de professorat de la mostra real</i>	<i>Percentatge que representa sobre el total</i>
Medicina	265	47,6%
Dret	116	20,8%
Pedagogia	82	14,7%
Enginyers de Camins, Canals i Ports	94	16,9%
Total	557	100%

La participació del professorat de medicina destaca considerablement, gairebé representa el 50% de la mostra. A nosaltres no ens deixa de sorprendre, sobretot tenint en compte les poques expectatives de participació que ens havien augurat. De la mateixa manera, és sorprenent que el professorat de pedagogia sigui el menys col·laborador.

Curiosament, en el I Congrés sobre Docència Universitària celebrat a Barcelona el juny del 2000, un aspecte comentat en més d'una ponència va ser la baixa implicació de les facultats d'educació en aquest tema. Ens agradaria que la tendència canviés.

En aquestes facultats hi ha molts experts, sortosament alguns d'ells ja hi estan altament compromesos i poden aportar coneixements i experiència per avançar el tema global que ens ocupa.

### 12.2.2.1. Dades personals i acadèmiques del professorat de la mostra real

Aquesta informació s'ha obtingut a partir de les variables procedents de la part d'identificació del qüestionari, que són: categoria acadèmica, gènere, edat, antiguitat en docència universitària, temporització de les assignatures, torn i alumnes per professor.<sup>1</sup>

A continuació, exposem cada variable i els seus resultats, seguint el mateix ordre de presentació que en el protocol de l'ESP.

#### **Categoria acadèmica**

En la taula següent observem la distribució del professorat en relació amb la seva categoria acadèmica.

TAULA 13. Distribució del professorat de la mostra real per categories acadèmiques

<i>Categoria del professorat</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge vàlid</i>
1. Associat	198	35,5%
2. Ajudant	27	4,8%
3. Titular d'Escola Universitària	29	5,2%
4. Catedràtic d'Escola Universitària	7	1,3%
5. Titular d'universitat	208	37,3%
6. Catedràtic d'universitat	72	12,9%
7. Professor emèrit	4	0,7%
8. Altres	12	2,2%
Total	557	100%

<sup>1</sup> Per cinc d'aquestes variables, presentem els resultats a partir de les seves freqüències i dels percentatges. Per la variable *anys d'antiguitat* i per la del *nombre d'alumnes per professor*, ho fem a través de la mitjana, moda, mediana i desviació típica. També podeu observar aquests resultats en gràfiques (vegeu annex 6).

Veiem que, de les vuit possibilitats per determinar la categoria acadèmica de l'apartat d'identificació, hi ha dos grups que sobresurten pel nombre de professors: el del professorat titular d'universitat, amb un percentatge del 37,3% i el grup del professorat associat, que representa el 35,5%.

## **Gènere**

Aquest apartat apareix en el protocol de presentació de l'ESP com a sexe. Del total de respostes, onze han deixat en blanc aquest apartat. Els hem incorporat en la taula de resultats com a *no contesta* (NC). Dels onze, nou ens recomanen substituir el nom de la categoria sexe per *gènere*.<sup>2</sup>

TAULA 14. Gènere del professorat de la mostra real

<i>Gènere</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge vàlid</i>
Femení	138	24,8%
Masculí	408	73,2%
No contesta	11	2%
Total	557	100%

La mostra és majoritàriament masculina. Dels 557 subjectes, 408 són homes (73,2%) i 138 són dones (24,8%). El 2% restant correspon al professorat que ha deixat en blanc la casella d'identificació.

Aquestes dades posen de relleu que el nombre de professores universitàries és encara molt inferior al de professors. Si bé és cert que en algunes facultats es podria donar una igualtat i en algun departament, fins i tot, es podria invertir la proporció, les dades mostren que avui dia no hi ha una distribució equilibrada entre el professorat universitari masculí i femení. Aquesta descompensació ja es posa de manifest en l'estudi de Fernández (1989), un dels escassos treballs que tracta el tema de la presència de professorat femení en la universitat. El que es constata, en canvi, és

<sup>2</sup> Els suggeriments d'aquest professorat es poden unir als dels experts dels centres universitaris de Barcelona, consultats durant el procés de revisió de l'ESP. Pensem que es tracta d'una proposta de canvi que es podria replantejar als autors de l'ESP de cara a una possible modificació del nom d'aquesta categoria en el protocol definitiu de l'ESP. Nosaltres ja ho adoptem en l'exposició general d'aquest treball.

l'increment del nombre de noies estudiants, cosa que permet preveure que repercuteixi en l'augment de professores universitàries properament (García Garrido, 2002).

### **Edat**

En la taula següent veiem la distribució del professorat de la mostra real per franges d'edat.

TAULA 15. Distribució de la mostra real per franges d'edat. Percentatges

<i>Anys. Intervals d'edat</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
No contesta (NC)	1	0,2%	0,2%
24 – 29 anys	26	4,7%	4,8%
30 – 34 anys	55	9,9%	14,7%
35 – 39 anys	80	14,4%	29,1%
40 – 44 anys	99	17,9%	46,9%
45 – 49 anys	112	20,1%	67%
50 – 54 anys	82	14,7%	81,7%
55 – 59 anys	50	9%	90,7%
60 – 64 anys	27	4,8%	95,5%
65 – 69 anys	21	3,9%	99,3%
70 – 80 anys	3	0,6%	99,8%
81 – 85 anys	1	0,2%	100%
Totals	557	100%	100%

La distribució va des dels 24 anys, del professor més jove, als 83 del professor més gran. Es tracta d'una distribució molt àmplia, amb una majoria de professorat acumulada en les puntuacions centrals, ressaltant la franja compresa entre els 45 i 49 anys com a més nombrosa.

Del total del professorat, n'hi ha 28 que tenen 48 anys. Representen la moda d'aquesta distribució. La mitjana estadística és 45,5 i la mediana, 45.

En vista d'aquestes dades, podem dir que bona part de la mostra està formada per un gruix de professorat comprès entre una franja d'edat (35-54 anys) important pel que fa

al propi cicle vital i docent. És un període de la vida laboral significatiu, per les possibilitats d'enriquiment intel·lectual i personal que representa. L'enriquiment té lloc mitjançant la construcció del propi saber a partir de l'experiència en la pràctica docent.

Per al nostre estudi, considerem interessant comptar amb la variabilitat d'edat del professorat, atès que al llarg dels anys es van modificant les aspiracions, els valors, els interessos i les expectatives de les persones, entre altres coses. En aquest sentit, podem dir que tenim una representació ben significativa dels diversos cicles vitals i professionals.

### ***Anys d'antiguitat en la docència universitària***

Aquesta és una variable que freqüentment està relacionada amb l'edat, encara que també té les seves excepcions. En la taula següent presentem els resultats corresponents a la mostra.

TAULA 16. Estadístics explicatius dels anys d'antiguitat del professorat

<i>Estadístics</i>	<i>Anys</i>
Mitjana	16,1
Mediana	15
Moda	10
Desviació típica	10,25

En el conjunt de professorat que forma la mostra real, la mitjana estadística en docència universitària és de 16,1 anys. La mediana és de 15 anys i la moda, 10. Observant el gràfic corresponent a la dedicació docent universitària (vegeu annex 6), sobresurten dos grups: un de 27 professors amb 25 anys de docència i l'altre de 29 professors, amb 20. El màxim és 54 anys d'experiència docent universitària.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Un dels professors de la mostra ha tingut l'oportunitat d'ensenyar i alhora aprendre en el món universitari durant 54 anys. Li agraïm especialment el seu llegat com a docent. Valorem molt el tresor de l'experiència. Volem reivindicar que l'experiència no és sinònim d'immobilitat, sinó de sabers profunds i sòlids en els àmbits personal, social, científic i docent. Aquests sabers poden aportar significat i valor a les noves pràctiques docents, les quals, al nostre entendre, són el resultat d'una evolució en espiral del coneixement. Les noves generacions de docents poden enriquir aquest coneixement si tenen la capacitat de reconèixer les aportacions de les experiències anteriors i adaptar-les a les noves exigències sense destruir-ne l'essència.



Actualment, existeix una àmplia literatura sobre els cicles de vida dels docents i la relació que tenen amb el seu desenvolupament professional (Huberman, 1990; Imbernón, 1994; Fernández Cruz, 1995, 1998; Murillo, 1999). És un coneixement que val la pena tenir present en temes com aquest. Ajuda a comprendre millor la pràctica docent i és de gran ajuda per a la formació en docència.

### ***Tipus d'assignatures impartides***

Aquesta taula recull la diversa tipologia d'assignatures existents en els actuals plans d'estudi dels centres universitaris participants.

TAULA 17. Tipus d'assignatura impartida pel professorat

<i>Tipus d'assignatura</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Obligatòria	367	65,9%
Optativa	34	6,1%
Obligatòria i optativa	149	26,6%
No contesta (NC)	7	1,3%
Total	557	100%

Com podem observar, la majoria del professorat de la mostra real (65,9%) exerceix la seva docència en assignatures obligatòries. De fet, és el tipus d'assignatures dominant en els currículums dels estudis universitaris.

El 26,6% del professorat imparteix tant assignatures obligatòries com optatives. El 6,1% només fa optatives. Finalment, un 1,3% no dona aquesta informació.

### ***Temporització de les assignatures***

En la taula següent, relacionem els tipus d'assignatures, segons la seva durada al llarg del curs, amb el percentatge de professorat que les imparteix.

TAULA 18. Distribució del professorat d'acord amb la temporització de les assignatures que imparteix

<i>Temporització</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Quadrimestral	291	52,2%
Anyal	172	30,9%
Quadrimestral i anyal	83	14,9%
No contesta (NC)	11	2%
Total	557	100%

El professorat que imparteix assignatures quadrimestrals sobresurt considerablement. Observem que la distribució de la taula és coherent amb el sistema d'organització actual de les assignatures en els estudis universitaris, on predominen les assignatures quadrimestrals o semestrals.

Després d'alguns anys d'experiència amb aquest model d'assignatures, s'han fet algunes apreciacions que no són pas favorables a la temporització per quadrimestres (Michavila, 2002). La manca de temps real que faciliti l'adaptació i la interacció entre el professorat i l'alumnat destaca entre els arguments donats. Això dificulta la pràctica d'un model docent que prioritza l'ensenyament-aprenentatge basant-se en un tracte més personalitzat i continu. Aquest model afavoreix el seguiment més acurat dels processos de formació.

### **Torn**

És una altra de les variables que es va incorporar en el protocol de l'ESP. Presentem les dades recollides en la taula següent.

TAULA 19. Distribució del professorat segons el torn durant el qual imparteix assignatura

<i>Torn</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Matí	280	50,3%
Tarda	87	15,6%
Matí i tarda	188	33,8%

TAULA 19. Distribució del professorat segons el torn durant el qual imparteix assignatura

<i>Torn</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
No contesta (NC)	2	0,4%
Total	557	100%

El 50,3% del professorat de la mostra real imparteix les seves classes només en el torn de matí.

### ***Alumnes per professor***

Aquesta és la darrera variable del llistat. A continuació, podem conèixer la relació numèrica entre professor i estudiants.

TAULA 20. Estadístics de relació professor-estudiants

<i>Estadístics</i>	<i>Anys</i>
Mitjana	73,81
Mediana	70
Moda	80
Desviació típica	48,92

La mitjana d'alumnes per professor és de 73,81. Es tracta d'un nombre força elevat per poder desenvolupar un model docent que té cura del seguiment de cada estudiant. És una variable que, sens dubte, té el seu interès a l'hora de plantejar temes sobre la qualitat docent i que cal afrontar si de veritat es vol reorganitzar i millorar-la.

La mediana també és alta: 70 estudiants per professor. La moda és 80. Aquest valor ens indica que hi ha molts grups amb aquesta densitat.



## TRACTAMENT DE LES DADES QUANTITATIVES. RESULTATS

---

### *Sumari*

- 13.1. Introducció
- 13.2. Estudi de la fiabilitat total de l'ESP. La fiabilitat com a consistència interna: alfa de Cronbach
- 13.3. Anàlisi d'ítems de l'ESP
  - 13.3.1. Valors de tendència central i índex de variabilitat
  - 13.3.2. Descriptius estadístics dels ítems de l'ESP: freqüències i percentatges
    - 13.3.2.1. Ítems amb un percentatge elevat de respostes d'indiferència
    - 13.3.2.2. Ítems més valorats
    - 13.3.2.3. Ítems menys valorats
  - 13.3.3. Índex d'homogeneïtat dels ítems amb el total de l'ESP
- 13.4. Estudi de la validesa de l'ESP: anàlisi factorial (AF)
  - 13.4.1. Relació entre l'agrupament dels ítems de la proposta inicial i el resultant de l'anàlisi factorial
  - 13.4.2. Proposta d'organització de l'ESP en cinc factors. Justificació
    - 13.4.2.1. Anàlisi d'ítems per factor: índex d'homogeneïtat i correlacions interítems
    - 13.4.2.2. Fiabilitat per factors: consistència interna a través de l'alfa de Cronbach
    - 13.4.2.3. Variància explicada



## **13. Tractament de les dades quantitatives. Resultats**

### **13.1. Introducció**

A partir dels qüestionaris de la mostra real, hem obtingut un conjunt important de dades que hem distribuït en dos grans apartats. El primer recull les dades de tipus quantitatiu i el segon, les de tipus qualitatiu.

Les dades quantitatives estan formades per les respostes del professorat als ítems de l'ESP, emeses a través del rang d'una escala de tipus Likert.

Les dades qualitatives procedeixen de les aportacions que el professorat va escriure en l'apartat obert que hi havia al final del quadernet de presentació de l'ESP. Aquestes, s'han subdividit en dos blocs. En el primer, hi trobem els comentaris relacionats directament amb els ítems de l'ESP. Fan referència al seu redactat, la seva estructura o contingut. El segon, agrupa les aportacions del professorat que expliciten aspectes significatius per a la seva satisfacció docent i no queden reflectits ni identificats en els ítems de l'ESP.

En capítols separats presentem l'anàlisi i el resultat de les dades quantitatives i qualitatives. En canvi, hem organitzat el capítol de discussió de resultats en dos apartats: un per exposar tota la informació relacionada amb els ítems de l'ESP (quantitativa i qualitativa) i l'altre, per a les opinions més generals del professorat, al marge del contingut dels ítems.

Després d'aquesta breu explicació, passem a exposar el tractament de les dades quantitatives i els resultats obtinguts.

Per a l'anàlisi quantitativa s'ha emprat la informació procedent dels 557 qüestionaris del professorat de la mostra real. S'ha fet mitjançant el programa informàtic SPSS/PC+ (versió 4.0). El disseny de la matriu consta de tantes files com subjectes i de tantes columnes com informació a extreure, tant de l'apartat d'identificació com de les respostes als ítems.

Recordem que el signe d'alguns ítems de l'ESP és negatiu. Els ítems estan redactats amb una orientació inversa al plantejament que es fa del tema en el model satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). Per a cadascun d'ells s'han incorporat a la matriu dues columnes: una per recollir la resposta directa a l'ítem, com apareix en el qüestionari i l'altra, per introduir el valor transformat de la mateixa resposta. La transformació s'ha fet aplicant l'opció del programa SPSS previst per a aquesta finalitat.

Un cop entrades les dades de cada protocol, s'ha comparat el contingut de cada fila amb el del qüestionari corresponent, per tal d'esmenar algun possible error durant el procés d'introducció de la informació.

D'acord amb Arce (1994b), Renom Pinsach (1992) i Bisquerra (1989), hem optat per una escala de mesura ordinal, car és el sistema més adequat quan l'objecte de mesura és de tipus actitudinal, com ara la satisfacció docent.

En aquest tipus d'escala, cal desestimar l'ús de la mitjana aritmètica i de la desviació típica. En el seu lloc podem emprar, com a mesures de tendència central, la mediana i la moda i, com a indicatiu de la variabilitat en la disseminació de les dades, el valor màxim i el mínim, el rang i l'índex de discriminació, també conegut com amplitud semiinterquartil.<sup>1</sup>

Amb l'anàlisi global de les dades de l'ESP pretenem obtenir la màxima informació possible respecte a la seva fiabilitat i validesa, a partir del model teòric des del qual ha estat inicialment plantejada.

Som conscients que el nostre treball és el primer intent de validació de l'ESP. Per tant, contemplem la possibilitat, si així ho aconsellen els resultats, de presentar, al final d'aquest procés, un conjunt de propostes per remodificar alguns aspectes de l'ESP.

L'estudi presentat en aquest capítol consta dels apartats següents:

- Estudi de la fiabilitat de l'ESP: consistència interna a través del coeficient alfa de Cronbach.

---

<sup>1</sup> L'amplitud semiinterquartil no la proporciona directament el sistema SPSS/PC que hem utilitzat. En canvi, sí que ens aporta els valors dels percentils 25 i 75, anomenats també quartils 1 (Q1) i 3 (Q3). A partir d'aquestes dades, i aplicant l'expressió matemàtica:  $(Q3-Q1)/2$ , hem obtingut el valor de l'esmentat índex de discriminació (Arce, 1994a).



- Anàlisi d'ítems de l'ESP: valors de tendència central i variabilitat, estadístics descriptius (freqüències i percentatges) i índex d'homogeneïtat (correlació ítem/total i el nou valor d'alfa en cas de desaparèixer l'ítem).
- Estudi de la validesa de constructe: anàlisi factorial (AF), anàlisi d'ítems: índex d'homogeneïtat per factor (correlació corregida ítem/factor) i anàlisi de correlacions interítems, fiabilitat dels factors pel coeficient alfa de Cronbach i variància explicada.

### **13.2. Estudi de la fiabilitat total de l'ESP. La fiabilitat com a consistència interna: alfa de Cronbach**

La fiabilitat és una de les principals propietats psicomètriques dels instruments de mesura. Per definir el concepte de fiabilitat, hem recorregut a Renom Pinsach (1992):

“És la qualitat del test per la qual les seves mesures estan lliures d'error proporcionant estabilitat i consistència a l'hora de repetir el procés per obtenir les dades.” (p. 557)

En general, hi ha quatre sistemes per estimar la fiabilitat d'un instrument: mètode de consistència interna, el test-retest, formes paral·leles i el mètode de dues meitats (Bisquerra, 1989).

En funció de les característiques de la nostra recerca, hem desestimat el sistema test-retest per la impossibilitat de repetir l'administració de l'ESP als mateixos 557 professors participants. Tampoc ens ha semblat adequat el sistema de formes paral·leles, en tractar-se d'un instrument en fase de validació. Tot plegat ha fet que ens decantéssim pel sistema de consistència interna. Es tracta del procediment més habitual i reconegut per l'estimació de la fiabilitat, quan, en el procés de validació, només és possible una única administració de l'instrument de mesura (Viladrich et al., 1997).

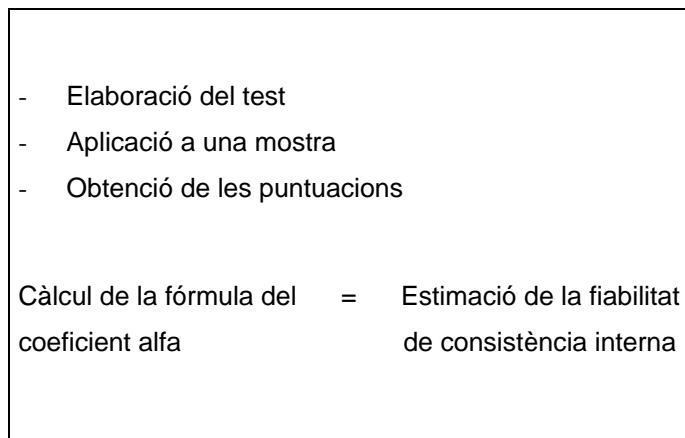
D'acord amb Viladrich et al. (1997), podem explicar la consistència interna com la concordança de les respostes dels subjectes amb els ítems d'un test. Això significa

que les respostes emeses pels subjectes a un determinat ítem no aporten informació contradictòria a les respostes globals donades al mateix test.

Hem arribat a la consistència interna de l'ESP a través del coeficient alfa de Cronbach. Es tracta d'una funció de grau en què covarien tots els ítems d'un test entre si i explicita el grau de consistència interna del test en qüestió (Bisquerra, 1989; Renom Pinsach, 1992; Hayes, 1995; Gómez, 1997).

En el quadre següent és pot observar el procés que recomana Gómez (1997) per obtenir aquesta informació.

Procediment del coeficient alfa



Font: Gómez, 1997, p. 14

La significació del valor del coeficient alfa oscil·la entre 0 i 1. Com més s'aproxima a 1, més grau de consistència i a l'inrevés, com més es distancia d'aquest valor, el grau de consistència interna és menor.

El criteri establert per considerar acceptable el coeficient alfa és que el seu valor sigui igual o superior a 0,70 (Viladrich et al., 1997). L'aplicació del programa estadístic corresponent ens ha proporcionat el coeficient alfa de Cronbach per a l'Escala de Satisfacció del Professorat (ESP):

ALPHA = 0,7612

Standardized item alpha = 0,7821

La fiabilitat de l'ESP, seguint el coeficient alfa de Cronbach, és 0,7612. Representa un valor estadístic prou acceptable com per afirmar que l'ESP és un instrument de mesura fiable, d'acord amb les característiques i les condicions d'obtenció de les dades de l'ESP, pròpies del plantejament global d'aquesta recerca.

### 13.3. Anàlisi d'ítems de l'ESP

A continuació, exposem l'estudi dels diversos ítems que formen part de la primera proposta de l'ESP.

#### 13.3.1. Valors de tendència central i índex de variabilitat

Les dades de la taula següent són les puntuacions directes,<sup>1</sup> corresponents a les respostes emeses pels subjectes als ítems de l'ESP.

TAULA 21. Descriptius estadístics de cada ítem de l'ESP

Ítem	Contingut de l'ítem	Mediana	Moda	Valor mín.	Valor màx.	Amplitud total (rang)	Amplitud semiinterquartil
1	Me lo paso muy bien dando clase	4	4	2	5	3	0,5
2	No cambiaría la docencia por ninguna otra actividad profesional	4	4	1	5	4	1
3 *	Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases	2	2	1	5	4	0,5
4	En mis clases establezco una relación personal con mis alumnos	4	4	1	5	4	0,5
5*	Me cuesta mucho preparar las clases	2	2	1	5	4	0,5
6	En mis explicaciones, procuro adaptarme a mis alumnos.	4	4	2	5	3	0,5
7*	Trato de explicarles sólo lo que exige el programa	2	2	1	5	4	0,5
8*	Me pongo nervioso cuando tengo que examinar a mis alumnos	2	2	1	5	4	1
9	Al mes de dar las clases ya me he adaptado a mis alumnos	4	4	1	5	4	0,5

<sup>1</sup> Recordem hi ha 15 ítems positius i 15 de negatius. Per diferenciar-los, en aquesta taula, hem adjuntat un asterisc als ítems negatius.

TAULA 21. Descriptius estadístics de cada ítem de l'ESP

<i>Ítem</i>	<i>Contingut de l'ítem</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Valor mín.</i>	<i>Valor màx.</i>	<i>Amplitud total (rang)</i>	<i>Amplitud semiinterquartil</i>
10*	Me molesta, cansa e irrita que los alumnos me hablen, durante las tutorías, de sus cuestiones personales, que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas	2	2	1	5	4	1
11	Según el horario previsto, estoy muy bien dispuesto para recibir a los alumnos	4	4	1	5	4	0,5
12*	Considero que los alumnos me hacen perder mucho el tiempo	2	2	1	5	4	0,5
13	En cada clase, procuro que mis alumnos saquen lo mejor que hay dentro de ellos	4	4	1	5	4	0,5
14*	Me enfada mucho la tarea de revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón	2	2	1	5	4	0,5
15	Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan	4	4	1	5	4	0,5
16*	Me molestaría tener que recibir a los padres de un alumno, aunque éste me lo pidiera	3	2	1	5	4	1
17	La autoridad moral y el prestigio del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza	4	4	1	5	4	0,5
18*	Los alumnos nunca agradecen lo que se hace por ellos	2	2	1	5	4	0,25
19	Procuro que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos	4	4	1	5	4	0,5
20*	Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase	1	1	1	5	4	0,5
21*	Me encuentro nervioso antes de comenzar la clase	2	1	1	5	4	1
22	Al terminar la clase me encuentro cansado aunque muy satisfecho	4	4	1	5	4	0,5
23*	A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de sus alumnos que la felicidad personal de éstos	3	3	1	5	4	1
24*	Las clases me parecen un aburrimiento	1	1	1	5	4	0,5
25	Ninguno de mis alumnos me resulta indiferente, a pesar que no llegue a conocerles como deseara	4	4	1	5	4	0
26*	Me realizaria mejor investigando, publicando u ocupándome en una actividad profesional, que impartiendo clases	2	2	1	5	4	0,5

TAULA 21. Descriptius estadístics de cada ítem de l'ESP

Ítem	Contingut de l'ítem	Mediana	Moda	Valor mín.	Valor màx.	Amplitud total (rang)	Amplitud semiinterquartil
27	Considero que lo que enseño es útil para la vida personal y profesional de mis alumnos	4	4	1	5	4	0,5
28*	Percibo a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos	2	2	1	5	4	0,5
29	Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, hacer gestiones, etc.	3	2	1	5	4	1
30	Concedo mucha importancia a mi compromiso personal con los alumnos, puesto que de él depende la eficacia de mis ayudas y orientaciones, así como la capacidad de suscitar en ellos la vocación investigadora	4	4	1	5	4	0

Aquestes dades ens informen del comportament general de la mostra a l'hora de seleccionar una de les cinc alternatives de resposta per a cadascun dels ítems. El fet de triar-ne una o altra indica la conducta o l'opinió que es té en relació amb el contingut de l'ítem i, en definitiva, davant del constructe satisfacció docent, suport de l'ESP.

A continuació, presentem les freqüències, els estadístics de tendència central i la dispersió (per observar la seva representació, vegeu annex 7).

### 13.3.2. Descriptius estadístics dels ítems de l'ESP: freqüències i percentatges

Ítem 1		Enunciat: <b>Me lo paso muy bien dando clase</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
2,0		14	2,5	2,5	2,5
3,0		29	5,2	5,2	7,7
4,0		296	53,1	53,1	60,9
5,0		218	39,1	39,1	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	2,0	5,0	3,0	5-4/2 = 0,5

Com podem veure, la distribució de les respostes de l'ítem 1 és asimètrica, la majoria s'agrupa entre l'alternativa 4 i la 5. La resposta més triada és la 4 (DA), indicant que és un ítem ben valorat per la majoria del professorat. No hi ha hagut cap professor que hagi seleccionat la resposta 1 (MDS). No ha estat omès cap cop. La proporció de respostes es distribueix entre les quatre alternatives restants. Es produeix una concentració important en l'alternativa 4. L'índex de variabilitat és mig. Dels resultats, podem deduir que l'ítem 1 és important per al professorat de cara a valorar la satisfacció docent.

Ítem 2		Enunciat: <b>No cambiaria la docencia por ninguna otra actividad profesional</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		28	5,0	5,0	5,0
2,0		120	21,5	21,5	26,6
3,0		130	23,3	23,3	49,9
4,0		176	31,6	31,6	81,5
5,0		103	18,5	18,5	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	4-2/2=1

Han estat seleccionades totes les alternatives de resposta. La que ho ha estat més vegades és la 4 (DA). La variabilitat en la disseminació de les respostes és molt elevada i, per tant, més simètrica que en l'ítem anterior. No ha estat omès en cap ocasió. Hi ha un percentatge força elevat de respostes agrupades en el 3, cosa que indica indiferència davant l'enunciat. Dels resultats que observem, es pot dir que és un ítem acceptat pel 50,1% del professorat i que hi ha un elevat percentatge (23,3%) de professors indiferents.

Per tant, podem concloure que, en general, és un ítem ben valorat. Però també ha presentat dubtes a bastants professors a l'hora de decidir-se per una resposta diferent a la postura més neutra (3).

<b>Ítem 3*</b>		Enunciat: <b>Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases</b>			
<i>Vàlids</i>		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge (en %)</i>	<i>Percentatge vàlid (en %)</i>	<i>Percentatge acumulat (en %)</i>
1,0		111	19,9	19,9	19,9
2,0		212	38,1	38,1	58,0
3,0		119	21,4	21,4	79,4
4,0		97	17,4	17,4	96,8
5,0		18	3,2	3,2	100
Total		557	100	100	
Perduts		3			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	$3-2/2=0,5$

S'observa una acumulació de respostes en l'alternativa 2 (DS). El conjunt de les respostes a aquest ítem negatiu es distribueix amb força simetria però, de nou, hi ha un percentatge elevat en l'alternativa 3 (IN). Aquesta constatació no és massa bona. Podríem pensar que, per al 21,4% del professorat, ha presentat una certa dificultat de comprensió. Només tres professors de la mostra participant no han contestat l'ítem. Malgrat tot, es pot concloure que els resultats estan d'acord amb el plantejament del contingut d'aquest ítem en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

<b>Ítem 4</b>		Enunciat: <b>En mis clases establezco una relación personal con mis alumnos</b>			
<i>Vàlids</i>		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge (en %)</i>	<i>Percentatge vàlid (en %)</i>	<i>Percentatge acumulat (en %)</i>
1,0		10	1,8	1,8	1,8
2,0		67	12,0	12,0	13,8
3,0		127	22,8	22,8	36,6
4,0		285	51,2	51,2	87,8
5,0		68	12,2	12,2	100
Total		557	100	100	
Perduts		4			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	$4-3/2=0,5$

Per contestar l'ítem 4 han estat seleccionades totes les possibilitats de resposta. L'alternativa 4 és la més triada. La majoria de les respostes es distribueixen entre la possibilitat 4 i la 5. Només 4 professors de la mostra participant han deixat l'ítem en blanc. Veiem que la distribució no és simètrica, car el 51,2% de les respostes s'acumula en l'alternativa 4. Seguint la mateixa tònica que en els tres ítems anteriors, la resposta 3 acumula un percentatge alt de respostes. Pel conjunt de la distribució, es pot dir que globalment ha estat un ítem ben acceptat per la majoria del professorat, el 63,4%.

A continuació, exposem les dades i els comentaris corresponents a l'ítem 5:

Ítem 5*		Enunciat: <b><i>Me cuesta mucho preparar las clases</i></b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		125	22,4	22,4	22,4
2,0		280	50,3	50,3	72,7
3,0		57	10,2	10,2	82,9
4,0		75	13,5	13,5	96,4
5,0		20	3,6	3,6	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	3-2/2=0,5

També en aquest cas, el professorat ha triat les cinc possibilitats de resposta. Veiem que la 2 és la que obté major freqüència. És un ítem negatiu i això significa que ha estat ben valorat si tenim en compte l'orientació i el signe, ja que el 72,7% del professorat s'ha situat entre l'alternativa 2 (DS) i la 1(MDS). Tots els professors han respost l'ítem 5. La distribució és asimètrica, amb una acumulació del 50,3% dels casos en l'alternativa 2.

Ítem 6		Enunciat: <b><i>En mis explicaciones procuro adaptarme a mis alumnos</i></b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
2,0		20,0	3,6	3,6	3,6
3,0		41,0	7,4	7,4	11,0



Ítem 6		Enunciat: <i>En mis explicaciones procuro adaptarme a mis alumnos</i>			
4,0		339,0	60,9	60,9	71,8
5,0		157,0	28,2	28,2	100
Total		577	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	2,0	5,0	3,0	5-4/2=0,5

Com en l'ítem 1, de les cinc possibles alternatives de resposta, la 1 no es dona en cap cas. Ha estat rebutjada per tot el professorat de la mostra. La distribució de les dades és asimètrica, acumulant-se a la dreta de la distribució. Concretament, entre les alternatives 4 i 5 hi ha el 89,1% del professorat. El punt més elevat es troba en la resposta 4, amb 339 professors dels 557 totals.

En resum, l'ítem 6 està ben valorat pel professorat i això és indicatiu de la seva satisfacció docent.

Ítem 7*		Enunciat: <i>Trato de explicarles sólo lo que exige el programa</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		71,0	12,7	12,7	12,7
2,0		286,0	51,3	51,3	64,1
3,0		68,0	12,2	12,2	76,3
4,0		101,0	18,1	18,1	94,4
5,0		31,0	5,6	5,6	100
Total		557	100	100	
Perduts		2			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	3-2/2=0,5

Tot i que apareixen les cinc possibilitats, hi ha un clar predomini de la resposta 2. La distribució és força asimètrica. Només ha estat omès en dues ocasions. En ser un ítem negatiu, la distribució de les respostes indica la bona acceptació que ha tingut.

Ítem 8*		Enunciat: <b>Me pongo nervioso cuando tengo que examinar o evaluar a mis alumnos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		191	34,3	34,3	34,3
2,0		212	38,1	38,1	72,4
3,0		94	16,9	16,9	89,2
4,0		46	8,3	8,3	97,5
5,0		14	2,5	2,5	100,0
Total		557	100	100	
Perduts		2			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	3-1/2=1

S'han acceptat totes les alternatives de resposta. Només dos professors de la mostra participant no han contestat l'enunciat. Les respostes s'han distribuït de manera força simètrica, tot i que hi ha una acumulació important entre les alternatives 1, amb el 34,3% del professorat i 2, amb el 38,1%. Torna a ser un ítem negatiu, on les respostes 1 (MDS) i 2 (DS) representen la bona acceptació per part del professorat del plantejament que, sobre aquest tema, fa el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Ítem 9		Enunciat: <b>Al mes de dar clase, ya me he adaptado a mis alumnos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		9,0	1,6	1,6	1,6
2,0		47,0	8,4	8,4	10,1
3,0		124,0	22,3	22,3	32,3
4,0		278,0	49,9	49,9	82,2
5,0		99,0	17,8	17,8	100
Total		557	100	100	
Perduts		5			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	4-3/2=0,5

En l'ítem 9 tornen a aparèixer les cinc alternatives de resposta. La distribució que es dona és bastant asimètrica, amb una acumulació important de respostes en la 4 (DA), 49,9%. Si s'ha de jutjar per aquestes dades, majoritàriament es produeix una ràpida adaptació d'aquest professorat al corresponent grup classe durant el primer mes. Així ho exposa el 67,7%.

Hem identificat cinc protocols sense resposta. Representen el 14% del total. És un percentatge important. També hem detectat un nombre elevat de professors que han triat la resposta 3 (IN).

Ítem 10*		Enunciat: <i>Me molesta, cansa e irrita que los alumnos me hablen, durante las tutorías, de sus cuestiones personales, que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		150	26,9	26,9	26,9
2,0		200	35,9	35,9	62,8
3,0		148	26,6	26,6	89,4
4,0		36	6,5	6,5	95,9
5,0		23	4,1	4,1	100,0
Total		557	100,0	100,0	
Perduts		4			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	3-1/2=1

Per donar resposta a aquest ítem, el professorat de la mostra ha triat les cinc possibilitats. D'aquestes, la 2 (DS) ha estat la més seleccionada. Les respostes s'acumulen de manera força homogènia entre les alternatives 3 (IN), 2 (DS) i 1 (MDS). També en aquest cas trobem un percentatge important de respostes, el 26,6%, que indiquen indiferència. Ha estat omès en tres ocasions, cosa que representa l'11,4% del total. Es tracta d'un ítem negatiu. Les respostes seleccionades pel 62,8% del professorat signifiquen una clara acceptació del plantejament que es fa d'aquest tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

En la pàgina següent, trobem la taula corresponent a l'ítem 11 i següents.

<b>Ítem 11</b>		Enunciat: <b>Según el horario previsto estoy muy bien dispuesto para recibir a los alumnos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		8,0	1,4	1,4	1,4
2,0		10,0	1,8	1,8	3,2
3,0		61,0	11,0	11,0	14,2
4,0		296,0	53,1	53,1	67,3
5,0		182,0	32,7	32,7	100
Total		557	100	100	
Perduts		7			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	5-4/2=0,5

Per emetre les seves respostes, el professorat ha seleccionat les cinc opcions presentades. Han quedat en blanc set qüestionaris. La distribució general de les respostes presenta un agrupament important en l'alternativa 4 (DA). És entre la 4 i la 5 que se situa el 85,8% de les respostes, la qual cosa ens indica que l'ítem 11 ha estat molt ben valorat pel professorat.

<b>Ítem 12*</b>		Enunciat: <b>Considero que los alumnos me hacen perder mucho el tiempo</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		237,0	42,5	42,5	42,5
2,0		243,0	43,6	43,6	86,2
3,0		48,0	8,6	8,6	94,8
4,0		20,0	3,6	3,6	98,4
5,0		9,0	1,6	1,6	100,0
Total		557	100,0	100,0	
Perduts		2			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	2-1/2=0,5

En l'ítem 12, apareixen les cinc alternatives de resposta. L'ítem ha estat omès en dues ocasions. Com es pot observar, les freqüències més altes s'agrupen entre la possibilitat 2 (DS), amb el 43,6% de respostes i la 1 (MDS), amb el 42,5%. És un ítem negatiu i per tant, aquestes puntuacions signifiquen que la major part del professorat valora positivament el contingut d'aquest ítem d'acord amb el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Ítem 13		Enunciat: <i>En cada clase, procuro que mis alumnos saquen lo mejor que hay dentro de ellos</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		1,0	0,2	0,2	0,2
2,0		15,0	2,7	2,7	2,9
3,0		128,0	23,0	23,0	25,9
4,0		292,0	52,4	52,4	78,3
5,0		121,0	21,7	21,7	100
Total		557	100	100	
Perduts		2			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	4-3/2=0,5

En l'ítem 13, totes les possibilitats de resposta han estat seleccionades. Només han quedat en blanc dos qüestionaris. El 74,1% del professorat ha optat per les alternatives 4 (DA) i 5 (MDA). Es tracta d'un percentatge important de professors que el valora positivament. Tot i així, un 23% mostra indiferència.

Ítem 14*		Enunciat: <i>Me enfada mucho la tarea de revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		125,0	22,4	22,4	22,4
2,0		227,0	40,8	40,8	63,2
3,0		125,0	22,4	22,4	85,6
4,0		63,0	11,3	11,3	96,9
5,0		17,0	3,1	3,1	100

<b>Ítem 14*</b>		Enunciat: <b><i>Me enfada mucho la tarea de revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón</i></b>			
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	$3-2/2=0,5$

Per complimentar aquest ítem negatiu, s'han triat les cinc possibilitats previstes. L'alternativa 2 (DS) és la que predomina per sobre les altres. L'ítem no ha estat rebutjat en cap ocasió. La distribució de respostes és força variada, però destaquem el 22,4% del professorat que assenyala indiferència. El 63,2% dels professors, a través de les opcions 1 (MDS) i 2 (DS), expressa el seu acord amb el plantejament que fa el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

<b>Ítem 15</b>		Enunciat: <b><i>Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan</i></b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		4,0	0,7	0,7	0,7
2,0		24,0	4,3	4,3	5,0
3,0		41,0	7,4	7,4	12,4
4,0		264,0	47,4	47,4	59,8
5,0		224,0	40,2	40,2	100
Total		557	100	100	
Perduts		1			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	$5-4/2=0,5$

Observem que es donen les cinc alternatives de resposta. L'ítem 15 ha estat omès en una ocasió. El percentatge de professorat que està d'acord amb l'enunciat és realment important, el 87,6%. D'aquest grup, el 40,2% ha seleccionat la resposta 5 (MDA) mentre que el 47,4% s'ha decantat per la 4 (DA). Per tant, es tracta d'un altre ítem molt ben valorat pel professorat.

Ítem 16*		Enunciat: <b>Me molestaría tener que recibir a los padres de un alumno, aunque éste me lo pidiera</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		89,0	16,0	16,0	16,0
2,0		170,0	30,5	30,5	46,5
3,0		126,0	22,6	22,6	69,1
4,0		107,0	19,2	19,2	88,3
5,0		65,0	11,7	11,7	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
3,0	2,0	1,0	5,0	4,0	$4-2/2=1$

Per respondre l'ítem 16, el professorat ha triat les cinc possibilitats previstes. La 2 (DS) és la més freqüent. La distribució de les respostes és força simètrica. És un ítem negatiu i per tant, el fet que el 46,5% dels casos es trobi entre la resposta 1 (MDS) i 2 (DS), indica que aquest percentatge de professors accepta el plantejament que es fa d'aquest tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). De tota manera, veiem que aquest percentatge no aconsegueix incloure el 50% del professorat. Ens tornem a trobar amb un nombre molt elevat de respostes que demostren indiferència, el 22,6%.

Ítem 17		Enunciat: <b>La autoridad moral y el prestigio del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		16,0	2,9	2,9	2,9
2,0		68,0	12,2	12,2	15,1
3,0		115,0	20,6	20,6	35,7
4,0		238,0	42,7	42,7	78,5
5,0		120,0	21,5	21,5	100
Total		557	100	100	
Perduts		3			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	$4-3/2=0,5$

En l'ítem 1, trobem les cinc alternatives. La dispersió és mitja, ja que es produeix una acumulació en el valor 4 (DA). Només hi ha tres omissions. El 64,2% del professorat hi està d'acord. Té, doncs, bona acceptació. Tot i així, un 20,6% de respostes indica indiferència.

Ítem 18*		Enunciat: <b>Los alumnos nunca agradecen lo que se hace por ellos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		133,0	23,9	23,9	23,9
2,0		285,0	51,2	51,2	75,0
3,0		103,0	18,5	18,5	93,5
4,0		31,0	5,6	5,6	99,1
5,0		5,0	0,9	0,9	100
Total		557	100	100	
Perduts		1			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	$2,5-2/2=0,25$

També s'han triat, en l'ítem 18, totes les possibilitats de resposta. La pregunta s'ha omès un sol cop. El 18,5% no s'ha pronunciat ni a favor ni en contra, cosa que representa que un percentatge important de la mostra ha optat per l'alternativa 3 (IN). La distribució de respostes és força asimètrica, decantant-se a l'esquerra. Aquesta qualitat, essent un ítem negatiu, indica que ha estat ben valorat pel professorat. El 75,1% de respostes 1 (MDS) i 2 (DS) ho ratifica.

Ítem 19		Enunciat: <b>Procuro que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		12,0	2,2	2,2	2,2
2,0		45,0	8,1	8,1	10,2
3,0		128,0	23,0	23,0	33,2
4,0		277,0	49,7	49,7	82,9
5,0		95,0	17,1	17,1	100



Ítem 19		Enunciat: <i>Procuro que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	4-3/2=0,5

La distribució de les cinc possibilitats de resposta també és asimètrica en l'ítem 19. Destaca el 23% de professors que manifesta indiferència. Però, d'altra banda, observem que el 66,8% ha seleccionat una resposta 4 (DA) o 5 (MDA), indicant així que, majoritàriament, el professorat valora positivament el contingut d'aquest ítem.

Ítem 20*		Enunciat: <i>Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		357,0	64,1	64,1	64,1
2,0		153,0	27,5	27,5	91,6
3,0		22,0	3,9	3,9	95,5
4,0		12,0	2,2	2,2	97,7
5,0		13,0	2,3	2,3	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor Mínim	Valor Màxim	Rang	A. Semiinterquartil
1,0	1,0	1,0	5,0	4,0	2-1/2=0,5

En aquesta ocasió, veiem com la mediana i la moda de l'ítem 20 coincideixen amb el valor 1 (MDS), triat pel 64,1% del professorat. Pel fet de ser un ítem negatiu, és lògic que, en la representació de la distribució de les respostes, aquestes s'acumulin en la banda esquerra. És on se situa el 91,6% de les opinions. No ha estat rebutjat en cap qüestionari. Tot plegat indica que el professorat està d'acord amb el plantejament d'aquest tema, segons el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Ítem 21*		Enunciat: <b>Me encuentro nervioso antes de comenzar la clase</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		219,0	39,3	39,3	39,3
2,0		175,0	31,4	31,4	70,7
3,0		77,0	13,8	13,8	84,6
4,0		78,0	14,0	14,0	98,6
5,0		8,0	1,4	1,4	100
Total		557	100	100,0	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	1,0	1,0	5,0	4,0	3-1/2=1

Com en l'ítem anterior, destaca l'alternativa 1 (MDS), encara que en aquesta ocasió la mediana és 2 (DS). La dispersió obtinguda és important. Un 39,3% dels professors ha manifestat, a través de la resposta 1 (MDS), que no s'identifica en absolut amb el contingut de l'ítem. El 31,4% tampoc s'hi identifica, però ho ha fet amb més moderació, puntuant 2 (DS). Aquestes respostes, en ser negatiu l'ítem 21, expressen el suport del professorat a l'enfocament que rep aquest tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Ítem 22		Enunciat: <b>Al terminar la clase me encuentro cansado aunque muy satisfecho</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		27,0	4,8	4,8	4,8
2,0		52,0	9,3	9,3	14,2
3,0		92,0	16,5	16,5	30,7
4,0		311,0	55,8	55,8	86,5
5,0		75,0	13,5	13,5	100
Total		557	100	100	
Perduts		3			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	4-3/2=0,5

De nou observem la coincidència entre el valor de la mediana i el de la moda. El nombre de casos perduts en l'ítem 22 és molt reduït. En canvi, el 16,5% de respostes d'indiferència és bastant elevat. En conjunt, però, és un ítem molt valorat pel professorat, ja que entre l'alternativa 4 (DA) i la 5 (MDA) s'hi agrupa el 69,3% de les respostes.

Ítem 23*		Enunciat: <b>A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de los alumnos que la felicidad personal de ellos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		22,0	3,9	3,9	3,9
2,0		131,0	23,5	23,5	27,5
3,0		186,0	33,4	33,4	60,9
4,0		177,0	31,8	31,8	92,6
5,0		41,0	7,4	7,4	100
Total		557	100	100	
Perduts		11			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
3,0	3,0	1,0	5,0	4,0	4-2/2=1

L'ítem 23 torna a ser un ítem de signe negatiu i, com podem veure, els resultats que presenta són molt diferents dels que hem pogut observar en els ítems anteriors. La concentració més elevada de respostes es troba en la 3 (IN), coincidint aquí mediana i moda. La resta es distribueix de manera força simètrica entre les altres quatre alternatives. Sobresurt el 39,2% de respostes tipus 4 (DA) i 5 (MDA), que indiquen acord amb l'enunciat de l'ítem, però, a la vegada, oposició a l'enfocament d'aquest tema tal com es contempla en el constructe (Polaino i Domènech, 1997). En contraposició, s'ha obtingut el 27,4% de respostes 1 (MDS) i 2 (DS). S'han donat 11 omissions, que representen el 31,42% del total. És l'ítem que més vegades ha quedat en blanc.

Ítem 24*		Enunciat: <b>Las clases me parecen un aburrimiento</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		295,0	53,0	53,0	53,0
2,0		209,0	37,5	37,5	90,5

Ítem 24*		Enunciat: <i>Las clases me parecen un aburrimiento</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
3,0		26,0	4,7	4,7	95,2
4,0		20,0	3,6	3,6	98,7
5,0		7,0	1,3	1,3	100
Total		557	100,0	100,0	
Perduts		1			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
1,0	1,0	1,0	5,0	4,0	2-1/2=0,5

L'ítem 24 té un comportament molt semblant al de l'ítem 20. També és un ítem negatiu i l'acumulació de respostes es troba en l'alternativa 1 (MDS), amb el 53% de les opinions del professorat, i en la 2 (DS), amb el 37,5%. El conjunt de les dades significa que el 90,5% del professorat reconeix la importància de l'enfocament que es fa d'aquest tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Ítem 25		Enunciat: <i>Ninguno de mis alumnos me resulta indiferente, a pesar que no llegue a conocerles como deseara</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		6,0	1,1	1,1	1,1
2,0		41,0	7,4	7,4	8,4
3,0		75,0	13,5	13,5	21,9
4,0		304,0	54,6	54,6	76,5
5,0		131,0	23,5	23,5	100
Total		557	100	100	
Perduts		1			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	4-4/2=0

Novament observen que la mediana i la moda coincideixen amb el valor 4 en un dels ítems positius. Del conjunt d'aquestes dades, en destaquem l'asimetria. Veiem que la majoria de les respostes s'acumulen en el valor 4 (DA), on hi ha 304 professors, és a

dir el 54,6% del total. En el valor 5 (MDA) s'hi agrupen 131 subjectes, que representen el 23,5%. La seva distribució indica la bona valoració de l'ítem, un 78,1% així ho ha puntuat.

Ítem 26*		Enunciat: <b>Me realizaría mejor investigando, publicando u ocupándome en una actividad profesional, que impartiendo clases</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		95,0	17,1	17,1	17,1
2,0		240,0	43,1	43,1	60,1
3,0		154,0	27,6	27,6	87,8
4,0		57,0	10,2	10,2	98,0
5,0		11,0	2,0	2,0	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor Mínim	Valor Màxim	Rang	A.Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	3-2/2=0,5

La distribució de les respostes de l'ítem 26 és bastant simètrica. La concentració més alta es troba en el valor 2 (DS), punt comú de la mediana i la moda. El grup de respostes 3 (IN), un 27,6%, posa de relleu la indiferència respecte a l'enunciat. La resposta 1 (MDS) manifesta que el 17,1% del professorat està en total desacord amb el plantejat. El 43,1% tampoc hi està d'acord, tot i haver triat una resposta més moderada, com és la 2 (DS). En ser un ítem negatiu, el 60,2% de les respostes indica que a la majoria del professorat li interessa el tema, d'acord amb el plantejament que fa el constructe satisfacció docent.

Ítem 27		Enunciat: <b>Considero que lo que enseño es útil para la vida personal y profesional de mis alumnos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		2,0	0,4	0,4	0,4
2,0		9,0	1,6	1,6	2,0
3,0		23,0	4,1	4,1	6,1
4,0		337,0	60,5	60,5	66,6

Ítem 27		Enunciat: <b>Considero que lo que enseño es útil para la vida personal y profesional de mis alumnos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
5,0		186,0	33,4	33,4	100
Total		557	100	100	
Perduts		3			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	$5-4/2=0,5$

La distribució de les respostes inclou les cinc alternatives. Només ha estat omès en tres ocasions. Observem que és un dels ítems més valorats pel professorat. El 93,9% de les respostes s'ha situat entre les alternatives 4 (DA) i 5 (MDA). Si ens guiem per les escasses respostes de valor 3 (IN), podem dir que l'ítem 27 quasi bé no ha plantejat dubtes entre el professorat, senyal de l'interès positiu que li han concedit.

Ítem 28*		Enunciat: <b>Percibo a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		107,0	19,2	19,2	19,2
2,0		210,0	37,7	37,7	56,9
3,0		148,0	26,6	26,6	83,5
4,0		70,0	12,6	12,6	96,1
5,0		22,0	3,9	3,9	100
Total		557	100	100	
Perduts		2			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
2,0	2,0	1,0	5,0	4,0	$3-2/2=0,5$

Observem les cinc alternatives de resposta a l'ítem 28: el 26,6% del professorat es decideix per la 3 (IN). És un percentatge important el que no pren partit pel plantejament de l'ítem. Ha estat omès tan sols dues vegades. La dispersió és força regular. És un ítem de valor negatiu i, per això, el 56,9% de respostes entre l'alternativa 1 (MDS) i la 2 (DS) significa un bon percentatge de professorat que està

d'acord amb el plantejament que es fa del tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Ítem 29		Enunciat: <b>Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, hacer gestiones, etc.</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		100	18,0	18,0	18,0
2,0		163	29,3	29,3	47,2
3,0		144	25,9	25,9	73,1
4,0		119	21,4	21,4	94,4
5,0		31	5,6	5,6	100
Total		557	100	100	
Perduts		0			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
3,0	2,0	1,0	5,0	4,0	4-2/2=1

Del conjunt de les respostes de l'ítem 29, s'ha obtingut una dispersió ben simètrica. No s'ha tornat cap qüestionari en blanc. En canvi, observem un 25,9% de mostres d'indiferència, una proporció molt elevada. És l'únic ítem positiu que ha obtingut una mediana de 3 i una moda de 2. La majoria de les respostes, el 47,3%, es troben entre l'alternativa 1 (DS) i la 2 (MDS). Tenim, doncs, una distribució que posa en evidència el poc acolliment d'aquest ítem entre el professorat. En el capítol de discussió se'n farà una valoració més acurada.

Ítem 30		Enunciat: <b>Concedo mucha importancia a mi compromiso personal con los alumnos, puesto que de él depende la eficacia de mis ayudas y orientaciones, así como la capacidad de suscitar en ellos la vocación investigadora</b>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		3,0	0,5	0,5	0,5
2,0		19,0	3,4	3,4	3,9
3,0		93,0	16,7	16,7	20,6
4,0		310,0	55,7	55,7	76,3

<b>Ítem 30</b>		Enunciat: <b><i>Concedo mucha importancia a mi compromiso personal con los alumnos, puesto que de él depende la eficacia de mis ayudas y orientaciones, así como la capacidad de suscitar en ellos la vocación investigadora</i></b>			
5,0		132,0	23,7	23,7	100
Total		557	100	100	
Perduts		3			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	$4-4/2=0$

Per donar resposta a l'ítem 30, s'han utilitzat les cinc alternatives possibles. Només tres professors no han contestat aquest ítem. Considerem elevat el percentatge de respostes indicatives d'indiferència 3 (IN). La dispersió que hi ha entre el conjunt de respostes és molt reduïda. La resposta 4 (DA) és la que sobresurt, amb diferència, respecte a les altres. S'hi agrupa el 55,7% del total que, junt amb el 23,7% de respostes 5 (MDA), confirmen una valoració molt positiva d'aquest ítem per part del professorat.

**L'ítem 31** té la intenció de recollir, de manera global, la percepció que el mateix professorat fa de la seva satisfacció docent.

Com ja hem explicat, aquest ítem no formava part del primer disseny de l'ESP. Va ser per suggeriment dels experts consultats a Barcelona que es va crear i incorporar al final del llistat dels 30 ítems de l'ESP, donant-li el número 31.

Com es pot observar, té un caràcter diferent al dels altres 30. Es pregunta directament sobre la pròpia satisfacció docent i no pas a través de conductes indirectes relacionades amb el constructe corresponent. Per tant, els resultats de l'ítem 31 no s'han incorporat en l'anàlisi general de les dades, com ha passat amb els altres 30.

Es va considerar que podia ser un indicador general del nivell de satisfacció del professorat. La mesura podria servir de criteri extern en algun moment de la validació. A hores d'ara, aquesta possibilitat ha estat descartada. S'ha considerat que no tindria prou valor comparar informacions procedents del mateix subjecte en relació amb un



mateix tema. Per tant, s'ha desestimat el seu interès com a mesura independent per contrastar amb el resultat global dels altres ítems.

Malgrat la limitació assenyalada, considerem d'interès la informació que ens aporta. Per això l'exposem a continuació, seguint el model adoptat en la presentació dels descriptius dels altres ítems.

Ítem 31		Enunciat: <i>En general estoy muy satisfecho con mi labor docente</i>			
Vàlids		Freqüència	Percentatge (en %)	Percentatge vàlid (en %)	Percentatge acumulat (en %)
1,0		2,0	0,4	0,4	0,4
2,0		26,0	4,7	4,7	5,0
3,0		34,0	6,1	6,1	11,1
4,0		368,0	66,1	66,1	77,2
5,0		127,0	22,8	22,8	100
Total		557	100	100	
Perduts		1			
Mediana	Moda	Valor mínim	Valor màxim	Rang	A. Semiinterquartil
4,0	4,0	1,0	5,0	4,0	$4-4/2=0$

En l'ítem 31, la dispersió de respostes és quasi inexistent. Es produeix una acumulació important entre les respostes 4 (DA) i 5 (MDA). Dels 557 professors, 489 han fet seva l'opinió que presenta l'enunciat plantejat. Només hem localitzat un qüestionari amb aquest ítem en blanc i les respostes d'indiferència són escasses, 6,1%. Tot plegat ens permet dir que és un ítem molt ben valorat pel professorat.

Estem realment contents que sigui així. És gratificant constatar que hi ha tants professors universitaris que viuen amb satisfacció la seva docència.

### 13.3.2.1. Ítems amb un percentatge elevat de respostes d'indiferència

De les freqüències obtingudes en cadascun dels 30 ítems, crida l'atenció l'elevat nombre d'ítems que acumulen les respostes en l'alternativa 3 (IN). Ho podem observar en la taula següent:

TAULA 22. Ítems amb més del 15% de respostes en l'alternativa 3 (IN)

<i>Ítems</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Ítems</i>	<i>Percentatge</i>
2	23,3%	17	20,6%
3	21,4%	18	18,5%
4	22,8%	19	23,0%
8	16,9%	22	16,5%
9	22,3%	23	33,4%
10	26,6%	26	27,6%
13	23,0%	28	26,6%
14	22,4%	29	25,9%
16	22,6%	30	16,7%

Aquest fenomen es produeix en 18 dels 30 ítems de l'ESP. L'ítem 23 és el que presenta el major percentatge de respostes acumulades en la possibilitat 3 (IN), un 33,4%.

### 13.3.2.2. Ítems més valorats

Hem vist que la distribució de freqüències també ens informa dels ítems més ben valorats pel professorat. Els presentem en la taula següent. D'una banda es presenten els ítems positius i de l'altra, els negatius.

TAULA 23. Ítems amb més del 50% de respostes indicatives de la seva acceptació d'acord amb el plantejament del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997)

<i>Ítems positius</i>	<i>Percentatge de respostes que avalen la bona valoració</i>	<i>Ítems negatius</i>	<i>Percentatge de respostes que avalen la bona valoració</i>
1	92,0%	3	58,0%
2	50,1%	5	72,7%
4	63,4%	7	64,0%
6	89,1%	8	72,4%
9	67,7%	10	62,8%
11	85,8%	12	86,1%
13	74,1%	14	63,2%
15	87,6%	18	75,1%
17	64,2%	20	91,6%
19	66,8%	21	70,7%
22	69,3%	24	90,5%
25	78,1%	26	60,2%
27	93,9%	28	56,9%
30	79,4%	-----	-----

Dels 30 ítems de l'ESP, 27 han estat ben valorats per la majoria del professorat, segons el plantejament del constructe satisfacció docent. Sobresurten els ítems 1, 20, 24 i 27 amb un percentatge d'acceptació superior al 90% de les respostes.

### 13.3.2.3. Ítems menys valorats

En la taula següent presentem els ítems menys valorats pel professorat. Per un costat, hi ha els ítems positius i per l'altre, els negatius.

TAULA 24. Ítems menys valorats

Ítems positius	Percentatge d'acceptació	Percentatge d'indiferència	Percentatge de no acceptació	Ítems negatius	Percentatge d'acceptació	Percentatge d'indiferència	Percentatge de no acceptació
29	27,0%	25,7%	47,3%	16	46,5%	22,6%	30,9%
-----	-----	-----	-----	23	27,4%	33,4%	39,2%

Observem que els ítems 16, 23 i 29 són els menys valorats del conjunt dels 30 ítems. Com podem veure, la meitat del professorat no ha valorat l'ítem 29; el segueixen els ítems 23 i 16, amb un percentatge de no acceptació del 39,2% i el 30,9%, respectivament. Un altre aspecte a destacar és que tots tres presenten també un elevat percentatge de respostes indicatives d'indiferència.

### 13.3.3. Índex d'homogeneïtat dels ítems amb el total de l'ESP

L'índex d'homogeneïtat, correlació ítem/total, informa del grau d'integració de cada ítem de l'ESP en el seu conjunt. El criteri estadístic aplicat, per tal que la correlació ítem/total sigui acceptable, és que sigui igual o superior a 0,20. Podem observar els resultats obtinguts en la taula següent:

TAULA 25. Estadístics ítem-total

Ítems	Correlació Corregida Ítem-total	Correlació Múltiple al quadrat	Valoració de la correlació
1	0,5255	0,3902	Alta
2	0,3571	0,3236	Correcta
3T	0,3522	0,2675	Correcta
4	0,4007	0,3030	Alta
5T	0,1952	0,2836	Acceptable
6	0,3397	0,2380	Correcta
7T**	0,1091	0,1306	Baixa

TAULA 25. Estadístics ítem-total

<i>Ítems</i>	<i>Correlació Corregida Ítem-total</i>	<i>Correlació Múltiple al quadrat</i>	<i>Valoració de la correlació</i>
8T**	0,1091	0,2491	Baixa
9**	0,1500	0,2083	Baixa
10T	0,2452	0,1814	Correcta
11	0,2968	0,1744	Correcta
12T	0,3409	0,1866	Correcta
13	0,4660	0,3131	Alta
14T	0,3496	0,2371	Correcta
15	0,2724	0,1567	Correcta
16T	0,2401	0,2070	Correcta
17**	0,1382	0,1689	Baixa
18T	0,3440	0,2134	Correcta
19	0,2842	0,2252	Correcta
20T	0,2067	0,1606	Correcta
21T	0,2571	0,2953	Correcta
22**	0,0775	0,2332	Molt baixa
23T	0,2588	0,2061	Correcta
24T	0,4692	0,3157	Alta
25	0,3152	0,2115	Correcta
26T	0,3953	0,2864	Alta
27	0,3762	0,2703	Correcta
28T**	0,1395	0,1261	Baixa
29**	0,1085	0,0722	Baixa
30	0,4230	0,3452	Alta

(\*\*: ítems amb una correlació baixa; T: ítems negatius)

Observem que dels 30 ítems de l'ESP, set presenten una correlació ítem/total baixa, d'acord amb el criteri adoptat. Els relacionem en la taula següent.

TAULA 26. Ítems amb índex de correlació ítem/total inferior a 0,20

Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Correlació Ítem/total	Correlació Ítem/total	Correlació Ítem/total	Correlació Ítem/total	Correlació Ítem/total	Correlació Ítem/total	Correlació Ítem/total
7T	8T	9	17	22	28T	29
0,1091	0,1091	0,1500	0,1382	0,0775	0,1395	0,1085

Com podem veure, els valors de l'índex d'homogeneïtat dels set ítems oscil·len entre el 0,1500 de l'ítem 9 i el 0,0775 de l'ítem 22.

Es tracta de set ítems que poden ser candidats a la supressió del conjunt de l'ESP. Però abans de prendre aquest determini, hem d'esgotar altres fonts de valoració per tal de conèixer millor el comportament de cadascun d'ells en l'ESP i per determinar l'interès dels temes que representen del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Part d'aquesta informació ens la proporciona el pes de cada ítem en el valor d'alfa, indicador de la consistència interna entre els ítems. D'acord amb Martínez Arias (1995) i Arce (1994a), quan un ítem fa baixar el valor d'alfa, no afavoreix la consistència interna del total. Si suprimint-lo el valor d'alfa augmenta, ens trobem, doncs, davant d'un ítem gens o poc integrat en el conjunt de l'ESP. Ho observarem en la taula següent.<sup>2</sup>

TAULA 27. Relació d'ítems de l'ESP i variació del coeficient alfa en cas d'eliminació

Ítem	Alfa total de l'ESP	Possible ítem a eliminar de l'ESP	Nou alfa de l'ESP si s'elimina l'ítem	Increment d'alfa de l'ESP	Disminució d'alfa de l'ESP
1	0,7612		0,7459	0	0,0153
2	0,7612		0,7497	0	0,0115
3T	0,7612		0,7501	0	0,0111
4	0,7612		0,7483	0	0,0129
5T	0,7612		0,7595	0	0,0017

<sup>2</sup> Recordem que el valor alfa obtingut a través de la consistència interna ha estat de 0,7612.

TAULA 27. Relació d'ítems de l'ESP i variació del coeficient alfa en cas d'eliminació

Ítem	Alfa total de l'ESP	Possible ítem a eliminar de l'ESP	Nou alfa de l'ESP si s'elimina l'ítem	Increment d'alfa de l'ESP	Disminució d'alfa de l'ESP
6	0,7612		0,7529	0	0,0083
7T	0,7612	7T*	0,7648	0,0036	0
8T	0,7612	8T*	0,7641	0,0029	0
9	0,7612		0,7610	0	0,0002
10T	0,7612		0,7565	0	0,0047
11	0,7612		0,7540	0	0,0072
12T	0,7612		0,7516	0	0,0096
13	0,7612		0,7470	0	0,0142
14T	0,7612		0,7504	0	0,0108
15	0,7612		0,7550	0	0,0062
16T	0,7612		0,7578	0	0,0034
17	0,7612	17*	0,7625	0,0013	0
18T	0,7612		0,7516	0	0,0096
19	0,7612		0,7543	0	0,0069
20T	0,7612		0,7581	0	0,0031
21T	0,7612		0,7560	0	0,0052
22	0,7612	22*	0,7654	0,0042	0
23T	0,7612		0,7556	0	0,0056
24T	0,7612		0,7454	0	0,0158
25	0,7612		0,7529	0	0,0083
26T	0,7612		0,7483	0	0,0129
27	0,7612		0,7520	0	0,0092
28T	0,7612	28T*	0,7626	0,0014	0
29	0,7612	29*	0,7656	0,0044	0
30	0,7612		0,7487	0	0,0125

\* Ítems de l'ESP candidats a revisar atès que, si s'eliminem, alfa augmenta

Veurem que apareixen sis ítems que es comporten de manera irregular en el conjunt de l'ESP. Podem comprovar la millora del valor d'alfa en aquests sis supòsits

d'eliminació. De tota manera, l'interval d'augment d'alfa seria molt baix i amb un valor molt poc significatiu en el conjunt. L'increment més alt es donaria si s'eliminés l'ítem 29, amb un 0,0044. El més baix, si s'eliminés l'ítem 17, seria de 0,0013.

Aquesta mateixa taula ens informa que, en canvi, els altres 24 ítems es poden considerar ben integrats en el conjunt perquè, si s'eliminen individualment, el valor d'alfa disminueix en cada cas.

A mode de resum exposem els set ítems assenyalats amb un índex de correlació ítem/total baix i el valor que adquiriria alfa en cas que s'eliminés un d'aquests ítems.

TAULA 28. Ítems amb un índex de correlació baix amb el total i ítems que incrementen el valor alfa en cas de ser eliminats

<i>Ítems de l'ESP que presenten una correlació baixa amb el total</i>	<i>Valors de la correlació ítem/total (criteri 0,20)</i>	<i>Ítems que, si s'eliminen, fan augmentar el valor alfa (0,7612)</i>	<i>Nou valor d'alfa, si eliminem l'ítem relacionat en la tercera columna</i>	<i>Increment del valor alfa si eliminem l'ítem relacionat en la tercera columna</i>
7T	0,1091	7T	0,7648	0,0036
8T	0,1091	8T	0,7641	0,0029
9	0,1500	-----	-----	-----
17	0,1382	17	0,7625	0,0013
22	0,0775	22	0,7654	0,0042
28T	0,1395	28T	0,7626	0,0014
29	0,1085	29	0,7655	0,0043

Comprovem que dels set ítems amb una correlació baixa ítem/total, n'hi ha 6 que, si s'eliminen, el valor d'alfa augmenta en cada cas. L'increment es dona només en mil·lèsimes, valor estadísticament insignificant. En canvi, si s'elimina l'ítem 9, també amb una correlació ítem/total baixa, no s'afavoreix l'augment del valor d'alfa.

A partir de les dades obtingudes fins aquí, considerem oportú deixar per a més endavant la decisió definitiva de la permanència o no d'aquests set ítems en l'ESP. La decisió es prendrà d'acord amb el conjunt de tota la informació disponible i que prové tant de les dades quantitatives i qualitatives, com del coneixement elaborat al llarg d'aquest treball.



### 13.4. Estudi de la validesa de l'ESP: Anàlisi factorial (AF)

La validesa de l'ESP indica si l'instrument és adequat per mesurar la satisfacció docent del professorat. Dels diferents procediments per determinar-ne la validesa, hem optat per la validesa de constructe a través de l'anàlisi factorial.<sup>3</sup>

Hem partit de la proposta inicial de distribució dels ítems de l'ESP en sis factors, aplicant diferents anàlisis factorials exploratòries (AFE) per comprovar quina és la distribució més adient des de la perspectiva psicomètrica i d'acord amb les bases teòriques del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Hem emprat el Mètode de Components Principals amb el sistema de rotació Varimax (normalització Kaiser), a través de la convergència de 10 interaccions. Com en la resta d'anàlisis estadístiques d'aquest treball, hem utilitzat el programa informàtic SPSS. Les saturacions dels ítems indiquen el seu agrupament en factors.

Per considerar vàlida l'adequació d'un ítem en un determinat factor, ens hem basat en les recomanacions de Gorsuch (1983), Gaudagnoli i Velicer (1988) i Stevens (1992), experts en el tema i recollits per Martínez Arias (1995). Aquests autors aporten referents objectius per concretar el punt de saturació dels ítems en els factors.

Segons Martínez Arias (1995), Gorsuch i Stevens prenen com a punt de referència l'amplitud de la mostra: un mínim de cinc subjectes per ítem. En el nostre estudi, aquesta condició ja es compliria només amb 150 subjectes (l'ESP té 30 ítems). Superem amb escreix aquesta exigència, car la mostra real del nostre estudi és de 557 subjectes. Això significa que tenim tres vegades més el nombre de subjectes exigint pels experts.

Gaudagnoli i Velicer aporten un referent numèric a l'hora de prendre decisions sobre el punt de tall respecte a la saturació dels ítems en els factors. Suggereixen situar aquest punt en el 0,40. De tota manera, amplien aquesta consideració en funció de l'amplitud de la mostra. Així reconeixen que amb una mostra important, com la nostra, es poden considerar significatives saturacions inferiors, que, en altres casos, serien rebutjades.

---

<sup>3</sup> L'anàlisi factorial permet detectar els constructes latents comuns en un conjunt d'ítems. Royce, 1963, manifesta que els factors sorgits de l'anàlisi factorial són constructes que estan operacionalment definits per les seves saturacions factorials (Martínez Arias, 1995).

D'acord amb les recomanacions d'aquests experts, complim suficientment les exigències relacionades amb l'amplitud de la mostra. Adoptem el criteri de 0,40 com a punt de tall per valorar l'adequació d'un determinat ítem en un factor concret. En funció d'aquestes consideracions, s'han analitzat les dades pertinents.

Del resultat de les anàlisis factorials practicades, veiem com no es compleix la distribució dels 30 ítems amb sis factors, tal com s'havia plantejat inicialment. En canvi, se'ns presenta l'organització dels ítems en cinc factors com la distribució més idònia. A continuació exposem els resultats de l'anàlisi factorial exploratòria, que ho avalen:

TAULA 29. Anàlisi Factorial Exploratòria. Matriu de components de rotació convergent en 10 interaccions en cinc factors

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
26T	,659				
2	,654				
1	,632				
24T	,555				
12T	,444				
16T		,633			
23T		,620			
10T		,598			
18T		,479			
14T		,479			
4		,390			
25		,365			
8T			,657		
21T			,650		
5T			,563		
3T			,493		
20T			,421		
28T			,403		
17				,589	
19				,552	
13				,511	
27				,501	
30				,450	
29				,198	
9					,606
6					,579
22					,564
11					,453
7T					,399
15					,273

De la matriu factorial resultant, podem destacar per a cadascun dels cinc nous factors els aspectes següents:

### **Factor 1**

Les saturacions dels cinc ítems en aquest factor són totes superiors al valor de tall 0,40. Van del valor màxim de 0,659 al mínim 0,444.

Els ítems 26, 2 i 1 presenten una saturació per sobre de la meitat del valor establert com a significatiu. Els altres dos ítems, el 24 i el 12, obtenen punts de saturació superiors al 0,40.

Per tant, es pot afirmar que des de la perspectiva estadística, els cinc ítems agrupats en el factor 1 estan molt ben integrats.

### **Factor 2**

Els set ítems que s'han agrupat en aquest factor estan repartits en l'interval que va des del valor superior de l'ítem 16, que és 0,633, al valor de 0,365 de l'ítem 25.

Veiem que cinc d'aquests set ítems tenen el punt de saturació força superior al valor de tall acordat. Estan perfectament integrats en el factor 2. Els altres, els ítems 4 i 25, presenten un punt de saturació lleugerament per sota del valor mínim acordat: un 0,390 en l'ítem 4 i un 0,365 en el 25. D'acord amb la importància que té en aquests casos el volum de la mostra, seguint els consells de Gaudagnoli i Velicer en Martínez Arias (1995), considerem d'entrada acceptables les saturacions d'aquests dos ítems en el factor 2.

### **Factor 3**

En aquest factor hi conflueixen sis ítems. Tots ells amb una saturació ben superior al 0,40. Des de la més alta de 0,657 i que correspon a l'ítem 8, a la més baixa, la de l'ítem 28, amb un valor de 0,403. Tots sis queden perfectament integrats en aquest factor.

### **Factor 4**

S'hi reuneixen també sis ítems. L'interval de saturacions es troba en aquest cas entre el valor més alt de 0,589 i el valor de 0,198, el valor més baix i amb diferència. El valor que el segueix immediatament per damunt és 0,450, corresponent a l'ítem 30.

Com es veu, el punt de saturació de cinc dels ítems d'aquest factor corrobora la seva bona integració. En canvi, destaca considerablement la baixa saturació de l'ítem 29. És un ítem que no satura en cap dels altres quatre factors restants. Per tant, no disposem d'un valor alternatiu que suggereixi un canvi de factor per a una millor ubicació. Aquestes dades ens indiquen que hem de tenir en compte l'ítem 29 per sotmetre'l a un estudi més detallat. Ens haurà d'informar, al més exhaustivament possible, del seu interès en el conjunt de l'ESP i, per tant, de la conveniència o no de mantenir-lo en aquest factor.

### **Factor 5**

També està format per sis ítems. Els punts de saturació van de 0,606 a 0,273. Els ítems 6, 9, 11 i 22 estan per sobre del 0,40. Tots ells queden molt ben integrats en aquest factor. Pel que fa a l'ítem 7, el seu punt de saturació és 0,399. És un valor que tot i estar un pèl per sota del marc establert de 0,40, es pot considerar, des de la perspectiva estadística, suficientment vàlid.

En canvi, l'ítem 15 se'ns presenta problemàtic. Es satura concretament en aquest factor amb un valor molt baix; el 0,273. Malgrat que també apareix en els factors 1 i 4, els seus valors segueixen sent inferiors als del factor 5: en el factor 1 és 0,210 i en el factor 4, és 0,234. Des del punt de vista estadístic, necessitem plantejar l'interès d'aquest ítem en el factor 5 i, lògicament, en el conjunt de l'ESP. Com en el cas de l'ítem 29, prendrem la decisió de mantenir o no l'ítem 15 després de valorar el conjunt de tota la informació que hi fa referència.

#### **13.4.1. Relació entre l'agrupament dels ítems de la proposta inicial i el resultat de l'anàlisi factorial**

Seguidament exposem els ítems agrupats en els cinc factors resultants de l'AF, junt amb la relació dels factors de procedència de la primera distribució de l'ESP en sis factors.

TAULA 30. Relació dels ítems dels cinc factors (AF) i la seva procedència dels sis factors de la proposta inicial

<i>Factors elaborats a partir de la matriu de dades AF (5 factors)</i> <i>(nova proposta)</i>	<i>Nombre d'ítems per factor</i> <i>(nova proposta)</i>	<i>Ítems per factor resultant de l'AF</i> <i>(n. proposta)</i>	<i>Factors de l'organització de l'ESP en 6 factors</i> <i>(proposta inicial)</i>
Factor 1	5	Ítem 26 Ítem 2T Ítem 1 Ítem 24T Ítem 12T	Factor 2 - Insatisfacció Factor 1 - Satisfacció Factor 1 - Satisfacció Factor 2 - Insatisfacció Factor 5 - Esforç
Factor 2	7	Ítem 16 Ítem 23T Ítem 10 Ítem 18 Ítem 14T Ítem 4 Ítem 25	Factor 4 - Desimplicació Factor 6 - Característiques personals Factor 2 – Insatisfacció i Factor 4 Factor 2 - Insatisfacció Factor 5 - Esforç Factor 3 - Autoimplicació Factor 3 - Autoimplicació
Factor 3	6	Ítem 8 Ítem 21 Ítem 5 Ítem 3 Ítem 20 Ítem 28	Factor 6 - Característiques personals Factor 6 - Característiques personals Factor 5 - Esforç Factor 5 - Esforç Factor 2 - Insatisfacció Factor 2 - Insatisfacció
Factor 4	6	Ítem 17 Ítem 19 Ítem 13 Ítem 27 Ítem 30 Ítem 29	Factor 6 - Característiques personals Factor 6 - Característiques personals Factor 3 - Autoimplicació Factor 6 - Característiques personals Factor 3 - Autoimplicació Factor 1 - Satisfacció
Factor 5	6	Ítem 9 Ítem 6 Ítem 22 Ítem 11 Ítem 7 Ítem 15	Factor 6 - Característiques personals Factor 6 - Característiques personals Factor 1 - Satisfacció Factor 1 - Satisfacció Factor 4 - Desimplicació Factor 1 - Satisfacció

(Recordem que inicialment l'ítem 10 formava part de dos factors. Vegeu Taula 3)

#### 13.4.2. Proposta d'organització de l'ESP en cinc factors. Justificació

La reestructuració de la distribució dels 30 ítems de l'ESP ens ha portat a elaborar una proposta de modificació del disseny inicial:

- La nova organització afecta el nombre de factors, els ítems que inclou cadascun d'ells i el canvi de denominació dels factors inicials.
- Aquesta nova estructura ens ha portat a estudiar cadascun dels cinc factors resultants a partir del nou reagrupament i del contingut de cada ítem en el conjunt d'un mateix factor, sense perdre de vista el referent teòric del model inicial.

D'aquest treball d'anàlisi han derivat algunes propostes de canvi que modifiquen, lleugerament, les dimensions inicials però que, al nostre entendre, coexisteixen amb perfecta coherència amb el model teòric del qual rep suport.

Hem fet un estudi detallat del contingut de cada ítem agrupat per l'anàlisi factorial. D'acord amb el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997) i amb les bases de la part teòrica d'aquest treball, hem elaborat una proposta de denominació per a cadascun dels cinc factors que respongui a les característiques que representen els seus ítems. Seguidament exposem les noves denominacions per a cada factor:

- Autoapreciació de l'activitat docent (factor 1)
- Estil relacional professor-estudiants (factor 2)
- Característiques personals I: ansietat-esforç (factor 3)
- Compromís personal (factor 4)
- Característiques personals II: capacitat d'adaptació (factor 5)

A continuació, presentem la justificació de la proposta dels cinc factors, dels ítems que els integren i el grau de coincidència amb l'agrupament dels ítems del model inicial.

### **Factor 1: autoapreciació de l'activitat docent**

<i>Ítem</i>	<i>Factor 1: Autoapreciació de l'activitat docent</i>	<i>Pes factorial</i>
26T	Me realizaría mejor investigando, publicando u ocupándome en una actividad profesional, que impartiendo clases	0,659
2	No cambiaría la docencia por ninguna otra actividad profesional	0,654
1	Me lo paso muy bien dando clase	0,632
24T	Las clases me parecen un aburrimiento	0,555
12T	Considero que los alumnos me hacen perder mucho el tiempo	0,444

S'hi agrupen cinc ítems, que permeten al professorat expressar com experimenta i viu la seva activitat docent.

En aquest factor es reagrupen els ítems 1 i 2 que, en el model inicial (Polaino i Domènech, 1997), també apareixien junts. El mateix passa amb els ítems 24 i 26. Veïem que els quatre ítems conviden el propi docent a manifestar com percep la seva

professió, és a dir: com la viu, com la gaudeix i s'hi identifica. En definitiva, permet reconèixer si hi ha o no autocomplaença en l'exercici quotidià de la professió docent.

L'ítem 12, en la proposta inicial de sis factors, estava incorporat en el factor 5, propi dels ítems relacionats amb l'esforç. En la nova proposta, se situa amb els quatre ítems que es relacionen amb la vivència del professor respecte a la seva activitat docent. Creiem que la nova ubicació és molt coherent. Considerem que per fruir a classe és imprescindible trobar-se a gust i còmode amb les persones que formen el grup, tot valorant les seves intervencions i el seu potencial. Aquesta experiència està íntimament relacionada amb la presa de consciència de la transcendència de l'activitat educativa que es realitza conjuntament en el marc del grup classe.

Si els quatre primers ítems estan relacionats amb percepcions personals del propi docent, l'ítem 12 incorpora la dimensió de l'estudiantat, que acaba de completar el nou factor. Els estudiants són els que participen directament del plaer que experimenta el professor en el moment d'impartir la classe. Aquesta apreciació retroalimenta la vivència positiva del professorat respecte a la seva activitat docent.

En conjunt, aquesta reflexió ens permet reafirmar la bondat d'aquests cinc ítems en el factor 1 i que aquest agrupament compta també amb el suport de les saturacions obtingudes per cadascun dels seus ítems.

## **Factor 2: estil relacional professor-estudiants**

<i>Ítem</i>	<i>Factor 2: Estil relacional professor-estudiants</i>	<i>Pes factorial</i>
16T	Me molestaría tener que recibir a los padres de un alumno, aunque éste me lo pidiera	0,633
23T	A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de los alumnos que la felicidad personal de ellos	0,620
10T	Me molesta, cansa e irrita que los alumnos hablen, durante las tutorías, de sus cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas	0,598
18T	Los alumnos nunca agradecen lo que se hace por ellos	0,479
14T	Me enfada mucho la tarea de revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón	0,479
4	En mis clases, establezco una relación personal con mis alumnos	0,390
25	Ninguno de mis alumnos me resulta indiferente, a pesar que no llegue a conocerles como deseara	0,365

El factor 2 queda configurat amb set ítems. En la revisió que hem fet veiem que, entre els ítems agrupats en aquest nou factor, hi ha algunes similituds que ja es contemplaven en la distribució en sis factors (Polaino i Domènech, 1997). Es tracta dels ítems 4 i 25, integrats en el factor 3 (autoimplicació), i dels ítems 16 i 10, ambdós situats inicialment en el factor 4 (desimplicació).

Tots quatre fan referència a la dimensió relació professor-estudiants. Seguint l'estructura del model inicial, dos d'aquests ítems presentaven signe positiu i els altres dos, negatiu. Això explicaria que cada parella d'ítems hagués estat ubicada inicialment en un factor diferent.

Els altres tres ítems procedeixen dels factors inicials 2 (insatisfacció), 5 (esforç) i 6 (característiques personals). Considerem adequada aquesta nova reagrupació, car tots tres ítems tenen un contingut de clara referència relacional entre professorat i estudiants.

L'índex de saturació obtingut per cada ítem dóna suport al contingut del factor 2.

### **Factor 3: característiques personals I: ansietat-esforç**

<i>Ítem</i>	<i>Factor 3: <b>Característiques personals I: ansietat-esforç</b></i>	<i>Pes factorial</i>
8T	Me pongo nervioso cuando tengo que evaluar o examinar a mis alumnos	0,657
21T	Me encuentro nervioso antes de comenzar la clase	0,650
5T	Me cuesta mucho preparar las clases	0,563
3T	Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases	0,493
20T	Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase	0,421
28T	Percibo a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos	0,403

Aquest factor està format per sis ítems. D'aquests, el 3 i el 5 ja apareixien junts en el factor 5 (esforç) de la primera estructura de l'ESP. De la mateixa manera, els ítems 8 i 21 estaven integrats en el factor 6 (característiques personals: ansietat) i els ítems 20 i 28 ho estaven en el factor 2 (insatisfacció).



Com podem veure, el contingut d'aquests sis ítems fa una clara referència a aspectes relacionats amb el nerviosisme, l'ansietat i la capacitat d'esforç. La bondat d'aquest nou agrupament també està avalada pel valor de saturació de les puntuacions de cadascun dels sis ítems en el nou factor 3.

#### Factor 4: compromís personal

Ítem	Factor 4: <b>Compromís personal</b>	Pes factorial
17	La autoridad moral y el prestigio del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza	0,589
19	Procuró que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos	0,552
13	En cada clase, procuro que mis alumnos saquen lo mejor que hay dentro de ellos	0,511
27	Considero que lo que enseño es útil para la vida personal y profesional de mis alumnos	0,501
30	Concedo mucha importancia a mi compromiso personal con los alumnos, puesto que de él depende la eficacia de mis ayudas y orientaciones, así como la capacidad de suscitar en ellos la vocación investigadora	0,450
29	Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, hacer gestiones, etc.	0,198

Dels sis ítems que integren aquest factor, els ítems 17, 19 i 27 procedeixen del primitiu factor 6 (característiques personals), en concret, de l'autoritat moral el 17, i de l'ensenyament per a la vida els ítems 19 i 27. Els ítems 13 i 30 provenen del factor 3 (auto-implicació) i l'ítem 29, del factor 1 (satisfacció), segons el plantejament del model inicial.

Pel que fa als cinc primers ítems, constatar la seva procedència ens aproxima a la proposta del model inicial. En bona part es tracta del resultat d'una síntesi d'ítems procedents dels antics factors 3 i 6.

L'ítem 29, d'acord amb el seu contingut, creiem que està ben incorporat en aquest factor 4, encara que és l'únic ítem d'aquest factor que presenta una saturació baixa.

Com podem veure, el text de tots sis ítems està directament relacionat amb el compromís del professorat amb l'educació dels estudiants i amb la universitat com a institució.

## **Factor 5: característiques personals II: capacitat d'adaptació**

<i>Ítem</i>	<i>Factor 5: <b>Característiques personals II: capacitat d'adaptació</b></i>	<i>Pes factorial</i>
9	Al mes de dar las clases ya me he adaptado a mis alumnos	0,606
6	En mis explicaciones procuro adaptarme a mis alumnos	0,579
22	Al terminar la clase, me encuentro cansado, aunque muy satisfecho	0,564
11	Según el horario previsto, estoy muy bien dispuesto para recibir a los alumnos	0,453
7T	Trato de explicarles sólo lo que exige el programa	0,399
15	Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan	0,273

Està configurat per sis ítems.

Hem localitzat els ítems 11, 15 i 22 en el factor 1 (satisfacció) de la primera estructuració de l'ESP. Malgrat que la saturació de l'ítem 15 en aquest factor és baixa, el resultat de l'AF els ha tornat a agrupar. Els altres ítems del factor han obtingut un índex de saturació correcte.

Els ítems 6 i 9 formaven part de l'antic factor 6, el qual ja estava relacionat amb la categoria de característiques personals i, més concretament, amb l'adaptació.

L'ítem 7, procedent del primitiu factor 4 (desimplicació), té un component teòric claríssimament relacionat amb la capacitat d'adaptació del professorat al grup d'estudiants. Per tant, és un ítem més que, junt amb els altres cinc, pot configurar adequadament aquest nou factor, la capacitat d'adaptació.

Fruit de la reflexió sobre el contingut d'aquests ítems es desprèn la importància de la capacitat d'adaptació del professorat. Capacitat que, al nostre entendre, està relacionada amb la seva autoestima. Aquesta li permet, d'una banda, oferir el propi saber i aprendre dels i amb els altres, i de l'altra, la seva mateixa autoestima el capacitarà per donar protagonisme als estudiants i experimentar la satisfacció d'aquest procedir.

**13.4.2.1. Anàlisi d'ítems per factor: índex d'homogeneïtat i correlacions interítems**

L'anàlisi d'ítems s'ha fet a través de l'índex d'homogeneïtat ítem-factor. Per determinar si una correlació ítem-factor és correcta, hem adoptat el criteri estadístic que sigui igual o superior a 0,20. Podem observar els resultats en la taula següent:

TAULA 31. Correlacions ítem-factor

<i>Factors</i>	<i>Ítems</i>	<i>Correlació corregida ítem-factor</i>
Factor 1	Ítem 1	0,5347
	Ítem 2	0,4677
	Ítem 12T	0,2880
	Ítem 24T	0,4384
	Ítem 26T	0,4503
Factor 2	Ítem 4	0,3148
	Ítem 10T	0,3590
	Ítem 14T	0,3364
	Ítem 16T	0,3747
	Ítem 18T	0,3319
	Ítem 23T	0,3634
	Ítem 25	0,2749
Factor 3	Ítem 8T	0,3796
	Ítem 5T	0,3694
	Ítem 3T	0,3461
	Ítem 20T	0,2190
	Ítem 21T	0,4547
	Ítem 28T	0,1684
Factor 4	Ítem 13	0,3799
	Ítem 17	0,2168
	Ítem 19	0,3016
	Ítem 27	0,3314
	Ítem 29	0,1352
	Ítem 30	0,3453
Factor 5	Ítem 6	0,2132
	Ítem 7T	0,0818
	Ítem 9	0,2647
	Ítem 11	0,2310
	Ítem 15	0,2060
	Ítem 22	0,1212

Del resultat de l'anàlisi d'ítems es desprèn que:

- Els ítems del factor 1 i 2 presenten un índex de discriminació interna superior al criteri establert. Per tant, es poden acceptar tots.
- Dels sis ítems del factor 3, n'hi ha cinc que tenen un bon índex de discriminació i un, el 28, no arriba al valor mínim. Això mateix passa en el factor 4. Dels sis ítems

que el formen, cinc presenten l'índex de discriminació ítem-factor superior al criteri establert. Però l'ítem 29 no aconsegueix arribar-hi.

- Dels sis ítems del factor 5, quatre obtenen una correlació ítem-factor acceptable. En canvi, els ítems 7 i 22 no arriben al mínim establert.

A continuació, presentem les matrius de correlació interítems per cadascun dels cinc factors resultants de l'AF. Són dades que aporten informació respecte a la correlació entre els ítems d'un mateix factor. Són també una indicació complementària al comportament obtingut pels ítems en l'anàlisi factorial i la fiabilitat per factor.

TAULA 32. Matriu de correlacions interítems del factor 1 resultant de l'anàlisi factorial

<b>Factor 1</b>	<i>Ítem 1</i>	<i>Ítem 2</i>	<i>Ítem 12T</i>	<i>Ítem 24 T</i>	<i>Ítem 26T</i>
Ítem 1	1.00				
Ítem 2	.4315	1.00			
Ítem 12T	.2188	.1824	1.00		
Ítem 24 T	.4190	.2874	.2521	1.00	
Ítem 26T	.3534	.3890	.1947	.2866	1.00

Observem que totes les correlacions entre els ítems del factor 1 són significatives. Aquests resultats són coherents amb els aportats per l'anàlisi factorial, on es demostra que, des del punt de vista estadístic, hi ha una bona integració d'aquests cinc ítems en el factor 1. Del total de les dades obtingudes es dedueix que els ítems del factor 1 estan perfectament integrats en el seu conjunt.

TAULA 33. Matriu de correlacions interítems del factor 2 resultant de l'anàlisi factorial

<b>Factor 2</b>	<i>Ítem 4</i>	<i>Ítem 10T</i>	<i>Ítem 3T</i>	<i>Ítem 16T</i>	<i>Ítem 18T</i>	<i>Ítem 23T</i>	<i>Ítem 25</i>
Ítem 4	1.00						
Ítem 10T	.1899	1.00					
Ítem 14T	.1768	.1943	1.00				
Ítem 16T	.1423	.2484	.2247	1.00			
Ítem 18T	.2254	.1637	.1981	.2088	1.00		
Ítem 23T	.1972	.2363	.2084	.2459	.2133	1.00	
Ítem 25	.1775	.1791	.1455	.1946	.1298	.1237	1.00

Totes les correlacions entre els set ítems que formen el factor 2 són significatives. Aquestes dades avalen el significat dels resultats de l'anàlisi factorial. Ambdues informacions ratifiquen la correcta consistència de tots els ítems en aquest factor.

TAULA 34. Matriu de correlacions interítems del factor 3 resultant de l'anàlisi factorial

<b>Factor 3</b>	<i>Ítem 8T</i>	<i>Ítem 5T</i>	<i>Ítem 3T</i>	<i>Ítem 20T</i>	<i>Ítem 21T</i>	<i>Ítem 28T</i>
Ítem 8T	1.00					
Ítem 5T	.3392	1.00				
Ítem 3T	.1389	.3196	1.00			
Ítem 20T	.1440	<b>.0500</b>	.1361	1.00		
Ítem 21T	.3212	.3046	.2800	.2531	1.00	
Ítem 28T	.1507	<b>.0225</b>	.1299	<b>.0802</b>	.1372	1.00

En el factor 3, totes les correlacions entre els seus ítems són significatives exceptuant-ne algunes: 5T, 20T i 28T. En concret, observem la falta de correlació entre: l'ítem 28T amb els ítems 5T i 20T, i l'ítem 5T amb el 20T.

Aquests resultats no coincideixen amb els obtinguts en l'anàlisi factorial corresponent, on es posa de manifest l'existència de saturacions factorials suficientment significatives per a tots els sis ítems que configuren aquest factor.

TAULA 35. Matriu de correlacions interítems del factor 4 resultant de l'anàlisi factorial

<b>Factor 4</b>	<i>Ítem 13</i>	<i>Ítem 17</i>	<i>Ítem 19</i>	<i>Ítem 27</i>	<i>Ítem 29</i>	<i>Ítem 30</i>
Ítem 13	1.00					
Ítem 17	.1530	1.00				
Ítem 19	.2260	.1425	1.00			
Ítem 27	.2273	.1322	.3303	1.00		
Ítem 29	.1483	<b>.0909</b>	<b>.0340</b>	<b>.0640</b>	1.00	
Ítem 30	.3622	.1370	.2373	.2412	<b>.0796</b>	1.00

Els resultats d'aquesta matriu indiquen que cinc dels sis ítems del factor 4 obtenen una bona correlació interna. Només l'ítem 29 no ha aconseguit una correlació significativa amb la majoria d'ítems del grup. Com podem observar, només amb l'ítem 13 hi ha una integració acceptable. La manca d'integració d'aquest ítem també es confirma a través

del resultat de l'anàlisi factorial, posant-se així de manifest que l'ítem 29, des del punt de vista estadístic, es pot considerar un ítem problemàtic.

TAULA 36. Matriu de correlacions interítems del factor 5 resultant de l'anàlisi factorial

<b>Factor 5</b>	<i>Ítem 6</i>	<i>Ítem 7T</i>	<i>Ítem 9</i>	<i>Ítem 11</i>	<i>Ítem 15</i>	<i>Ítem 22</i>
Ítem 6	1.00					
Ítem 7T	-.1185	1.00				
Ítem 9	.2580	-.1674	1.00			
Ítem 11	.1960	<b>.0195</b>	.1674	1.00		
Ítem 15	.1755	<b>.0472</b>	.1568	.1569	1.00	
Ítem 22	.2555	-.1390	.2636	.1568	<b>.0972</b>	1.00

En el factor 5, observem que els ítems 6 i 9 han obtingut correlacions internes significatives. En canvi, no ha estat així per als ítems 11, 15 i 22. Podem veure com l'ítem 11 no correlaciona amb l'ítem 7 i que l'ítem 15 presenta dificultats d'integració amb els ítems 7 i 22. En l'anàlisi factorial, cinc dels sis ítems d'aquest factor han presentat saturacions adequades. Només l'ítem 15 no compleix aquesta condició factorial. Per tant, del conjunt dels resultats obtinguts es pot considerar que l'ítem 15 no s'integra en aquest factor.

#### 13.4.2.2. Fiabilitat per factors: consistència interna a través de l'alfa de Cronbach

Per a l'estudi de la consistència interna de cadascun dels factors, s'ha emprat el coeficient alfa de Cronbach. Presentem els resultats obtinguts en la taula següent:

TAULA 37. Coeficient alfa de cada factor i nou alfa en cas que s'elimini un dels ítems

<i>Factors</i>	<i>Ítems per factor</i>	<i>Valor alfa total</i>	<i>Alfa si l'ítem s'elimina</i>	<i>Increment alfa</i>
Factor 1	Ítem 1	0,6692	0,5885	-----
	Ítem 2		0,6040	-----
	Ítem 12T		0,6740	0,0048
	Ítem 24T		0,6123	-----
	Ítem 26T		0,6047	-----
Factor 2	Ítem 4	0,6230	0,5925	-----
	Ítem 10T		0,5779	-----
	Ítem 14T		0,5856	-----
	Ítem 16T		0,5745	-----
	Ítem 18T		0,5885	-----
	Ítem 23T		0,5768	-----
	Ítem 25		0,6039	-----

TAULA 37. Coeficient alfa de cada factor i nou alfa en cas que s'elimini un dels ítems

<i>Factors</i>	<i>Ítems per factor</i>	<i>Valor alfa total</i>	<i>Alfa si l'ítem s'elimina</i>	<i>Increment alfa</i>
Factor 3	Ítem 8T	0,5850	0,5143	-----
	Ítem 5T		0,5205	-----
	Ítem 3T		0,5286	-----
	Ítem 20T		0,5777	-----
	Ítem 21T		0,4760	-----
	Ítem 28T		0,6043	0,0193
Factor 4	Ítem 13	0,5128	0,4196	-----
	Ítem 17		0,4973	-----
	Ítem 19		0,4477	-----
	Ítem 27		0,4502	-----
	Ítem 29		0,5589	0,0461
	Ítem 30		0,4336	-----
Factor 5	Ítem 6	0,2530	0,1437	-----
	Ítem 7T		0,4430	0,1900
	Ítem 9		0,2030	-----
	Ítem 11		0,1131	-----
	Ítem 15		0,1320	-----
	Ítem 22		0,2090	-----

Els factors 1, 2, 3 i 4 han obtingut un coeficient alfa de Cronbach feble, si tenim en compte que el valor màxim és 1 (Arce, 1994b). Veiem que els resultats dels primers quatre factors van del 0,6692 del factor 1, al 0,5128 del factor 4. Per tant, la fiabilitat de cadascun dels factors no és la desitjable. No obstant, si tenim present que la fiabilitat està molt relacionada amb el nombre d'ítems, això és: com més ítems, més fiabilitat (Arce, 1994b; Gómez, 1997) i, d'acord amb el reduït nombre d'ítems que tenim per factor, podem considerar suficient els valors a partir de 0,50. Valor al qual no aconsegueix arribar el factor 5, que es queda amb un alfa de 0,2530. D'altra banda, observem en la taula anterior que:

- En el factor 1, si s'elimina l'ítem 12T, el valor alfa s'incrementa de manera insignificant. Passa de 0,6692 a 0,6740.
- En el factor 2, tots els seus ítems contribueixen a la fiabilitat d'aquest factor. Així, el valor alfa no es modifica en cas d'eliminar cap dels set ítems que el formen.
- En el factor 3, en cas de suprimir l'ítem 28T, el valor alfa s'incrementa en un 0,0193. Passaria de 0,5850 a 0,6043.
- En el factor 4, alfa és 0,5128. Si s'elimina d'aquest factor l'ítem 29, alfa augmenta 0,0461. El valor alfa sense aquest ítem seria 0,5589.
- En el factor 5, en cas d'eliminar-se l'ítem 7T, alfa augmenta 0,1900. Passa d'un valor molt baix de 0,2530 a un de més moderat: 0,4430.

### 13.4.2.3. Variància explicada

L'anàlisi factorial ens ha aportat també el valor de la variància explicada total i per factors. Presentem els seus resultats en la taula següent.

TAULA 38. Resultats que informen del percentatge de variància, per factors i total

<i>Factors del model resultant</i>	<i>Nombre d'ítems</i>	<i>Percentatge variància explicada</i>	<i>Percentatge variància acumulada</i>	<i>Nombre d'ítems amb saturació superior a 0,40</i>		<i>Nombre d'ítems amb saturació inferior a 0,40</i>	
				Nom	Percent.	Nom	Percent.
Factor 1	5	8,451%	8,451%	5	100%	---	---
Factor 2	7	7,723%	6,175%	6	86%	1	14%
Factor 3	6	7,615%	23,790%	6	100%	---	---
Factor 4	6	7,186%	30,976%	5	83%	1	17%
Factor 5	6	7,172%	38,148%	5	83%	1	17%

Com podem veure, per un costat, el conjunt dels cinc factors explica el 38,148% de la variància total de l'ESP i per l'altre, els valors de la variància explicada de cada factor són molt similars entre si. Destaca el factor 1. Explica un major percentatge de variància, el 8,451%.

Els altres factors es mouen entre uns resultats molt semblants, que van des del 7,723% del factor 2 al 7,172 % del factor 5.

Fins aquí l'anàlisi quantitativa de les dades. En el pròxim capítol presentem l'estudi de les dades qualitatives i els seus resultats.



## TRACTAMENT DE LES DADES QUALITATIVES. RESULTATS

---

### *Sumari*

- 14.1. Obtenció de les dades qualitatives. Subjectes
- 14.2. Procediment
  - 14.2.1. Categorització del primer bloc d'informació: comentaris dels subjectes sobre els ítems de l'ESP
  - 14.2.2. Categorització del segon bloc d'informació: aspectes aportats pels subjectes com a rellevants per a la seva satisfacció docent i no detectats en l'ESP



## **14. Tractament de les dades qualitatives. Resultats**

El volum d'informació qualitativa recollit és important en quantitat i en qualitat. Atès que el nostre treball és el primer estudi per a la validació de l'ESP, hem considerat de gran interès les aportacions de persones directament implicades en el tema que ens ocupa.

El tractament d'aquesta informació qualitativa té un doble objectiu. D'una banda, completar l'estudi dels ítems de l'ESP i de l'altra, conèixer el pensament del professorat en relació amb els aspectes que considera importants per a la seva satisfacció docent. D'acord amb aquest plantejament, hem classificat la informació en dos blocs, que analitzem per separat. El primer recull comentaris sobre els ítems de l'ESP, mentre que el segon tracta aspectes que el professorat posa de relleu per a la seva satisfacció docent i que, segons ell, no estan contemplats en l'ESP. Hem organitzat les categories que corresponen al primer bloc per lletres i, les del segon, per números.

A continuació, descrivim les característiques generals dels professors que han aportat la informació qualitativa. Després explicarem el procés d'anàlisi dels dos blocs i els seus resultats.

### **14.1. Obtenció de les dades qualitatives. Subjectes**

Dels 557 subjectes de la mostra real, 189 han emplenat els apartats del qüestionari dedicats a la identificació, a la resposta als ítems i, a més, han aportat informació qualitativa complementària. Es tracta del 33,9% del professorat de la mostra real. Dels 189 subjectes, el 69,84% són professors i el 30,16%, professores.

A través d'ells estan representats tots els centres universitaris que han participat en la recerca. Podem veure la seva procedència i com es distribueix en la taula següent.

TAULA 39. Procedència i percentatge del professorat que forma el grup de subjectes

<i>Centre d'estudis</i>	<i>Universitat i nombre de professorat</i>	<i>Total</i>	<i>Percentatge</i>
Medicina	Universidad Complutense de Madrid (14)	79	41,80%
	Universitat de Barcelona (65)		
Dret	Universidad Complutense de Madrid (23)	52	27,51%
	Universitat de Barcelona (29)		
Pedagogia	Universidad Complutense de Madrid (10)	30	15,85%
	Universitat de Barcelona (20)		
Enginyers de Camins, Canals i Ports	Universidad Politécnica de Madrid (5)	28	14,82%
	Universitat Politècnica de Catalunya (23)		
Totals		189	100%

Pel que fa a l'edat d'aquest professorat, la moda és 50 anys. El més gran en té 67 i el més jove, 25. El temps dedicat a la docència universitària d'aquests professors queda delimitat entre 1 i 40 anys.

Les diferents categories acadèmiques d'aquest grup s'exposen en la taula següent:

TAULA 40. Distribució de les categories acadèmiques del professorat que forma el grup de subjectes

<i>Codi</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>Total</i>
<i>Categoria acadèmica</i>	<i>Associat</i>	<i>Ajudant</i>	<i>Titular d'Escola Universit.</i>	<i>Catedràtic d'Escola Universit.</i>	<i>Titular d'universit.</i>	<i>Catedràtic d'universit.</i>	<i>Prof. Emèr.</i>	<i>Altra</i>	
Freqüència	60	9	12	1	75	25	0	7	189
Percentatge	31,75%	4,76%	6,35%	0,53%	39,68%	13,23%	0%	3,70%	100%

Com podem veure, destaca la participació del professorat associat, amb el 31,75% i la del titular d'universitat, amb el 39,68%.

## 14.2. Procediment

Per estudiar el conjunt de la informació qualitativa proporcionada pels 189 professors, hem seguit els passos següents:

Elaboració d'una matriu de dades de vuit columnes per fila i subjecte. En les columnes s'hi han introduït: el número d'identificació del protocol i el número d'ordre de cadascun d'aquests 189 professors; les sigles de la universitat de procedència i les del centre d'estudis corresponent; el codi de la categoria acadèmica; el gènere; l'edat, els anys d'antiguitat i la transcripció de les aportacions (vegeu annex 8).

Les dades personals i acadèmiques, extretes de l'apartat d'identificació, s'han analitzat a partir de les freqüències i dels percentatges corresponents, tal i com hem exposat en l'apartat anterior.

Pel que fa als comentaris, han estat distribuïts en dos blocs, d'acord amb les característiques i la intencionalitat del seu contingut. Per analitzar-ho, s'ha elaborat un sistema de categories independent per a cada grup, però seguint el mateix plantejament metodològic de base per a ambdós. Es tracta del procés inductiu d'elaboració de categories, car, d'acord amb les característiques de la nostra recerca, abans de decidir les categories a manejar, ja disposàvem de la informació a estudiar. S'ha vetllat pel compliment de les regles pròpies de tot procés de categorització: clares i exhaustives (Buendía et al., 1997). Com ja s'ha dit, la identificació de les categories del primer bloc es fa a través de lletres i la del segon, de números.

### 14.2.1. Categorització del primer bloc d'informació: comentaris dels subjectes sobre els ítems de l'ESP

Recordem que aquest primer bloc està format per les aportacions del professorat al contingut. Moltes d'elles s'han incorporat a la discussió dels resultats (capítol següent) junt amb els comentaris que es fan als ítems corresponents.

El criteri per configurar una categoria ha estat disposar d'un mínim de tres aportacions en cadascuna.

Després de l'anàlisi exhaustiva de la informació d'aquest bloc, el contingut seleccionat ha quedat estructurat en sis categories. Cadascuna d'elles està relacionada amb un tipus o altre de contingut referent als ítems de l'ESP. Les presentem en la taula següent:

TAULA 41. Relació de les categories elaborades per l'anàlisi del primer bloc de les dades qualitatives

<i>CATEGORIES</i>	<i>CONTINGUT</i>
<b>Categoria A:</b> Observació a la resposta emesa	Recull els comentaris fets al marge de la resposta emesa sobre un ítem concret amb la intenció de matisar l'elecció triada
<b>Categoria B:</b> Dubte davant dels ítems amb més d'una informació	Engloba els comentaris que expressen el dubte sorgit a l'hora de seleccionar una resposta per aquells ítems que presenten, en el seu redactat, dos o més aspectes que d'entrada s'aprecien independents, però als quals s'ha d'emetre una sola resposta
<b>Categoria C:</b> Dificultat de comprensió del contingut	Agrupa els dubtes expressats pels professors en relació amb la comprensió correcta del contingut de l'ítem
<b>Categoria D:</b> Condicionament de la resposta al nombre d'estudiants	Aglutina els comentaris que posen de manifest la dificultat de triar una resposta diferent a l'alternativa 3 (IN). Segons el professorat, presenten un contingut impossible de precisar, quan el nombre d'estudiants per grup és elevat
<b>Categoria E:</b> Contingut considerat mal formulat	Recull les manifestacions que consideren mal formulat el contingut d'algun dels ítems i que, per aquesta raó, s'ha emès la resposta 3 (IN)
<b>Categoria F:</b> Demanda d'augmentar el nombre ítems sobre un tema	Aplega comentaris del professorat suggerint que s'incorporin a l'ESP més ítems de la naturalesa d'alguns que ja hi ha, però que, consideren insuficients per la importància del tema que tracten en relació amb la seva satisfacció docent

En la taula següent exposem els resultats dels comentaris obtinguts en cadascuna de les categories establertes.

TAULA 42. Relació de freqüències i de percentatges corresponents a les categories del primer bloc d'informació qualitativa

<i>Categoria</i>	<i>Freqüència de comentaris</i>	<i>Percentatge</i>
A- Observació a la resposta emesa	36	62,07%
B- Dubte davant dels ítems amb més d'una informació	7	12,07%
C- Dificultat de comprensió del contingut	3	5,17%
D- Condicionament de la resposta al nombre d'estudiants	3	5,17%
E- Contingut considerat mal formulat	3	5,17%
F- Demanda d'augmentar el nombre d'ítems sobre un tema	6	10,35%
Total	58	100%

Observem com la gran majoria de les aportacions s'orienten a confirmar o matisar les respostes emeses.

La propera taula ens permetrà conèixer quins són els ítems que formen part de cadascuna de les sis categories.

TAULA 43. Relació dels ítems amb les categories corresponents. Freqüències

<i>Categoria</i>	<i>Freqüència de comentaris</i>	<i>Ítems</i>	<i>Freqüència per ítem</i>
A Observació a la resposta emesa	36	Ítem 1	2
		Ítem 2	4
		Ítem 4	1
		Ítem 6	1
		Ítem 7	3
		Ítem 8	1
		Ítem 9	1
		Ítem 14	1
		Ítem 16	4
		Ítem 17	2
		Ítem 18	1
		Ítem 19	1
		Ítem 21	1
		Ítem 22	2
		Ítem 23	2
		Ítem 24	1
Ítem 26	5		
Ítem 28	2		
Ítem 29	1		

TAULA 43. Relació dels ítems amb les categories corresponents. Freqüències

<i>Categoria</i>	<i>Freqüència de comentaris</i>	<i>Ítems</i>	<i>Freqüència per ítem</i>
B Dubte davant dels ítems amb més d'una informació	7	Ítem 15 Ítem 17 Ítem 23 Ítem 26 Ítem 27	2 1 2 1 1
C Dificultat de comprensió del contingut	3	Ítem 17 Ítem 23 Ítem 29	1 1 1
D Condicionament de la resposta al nombre d'estudiants	3	Ítem 18 Ítem 19 Ítem 30	1 1 1
E Contingut considerat mal formulat	3	Ítem 19 Ítem 22 Ítem 23	1 1 1
F Demanda d'augmentar el nombre d'ítems sobre un tema	6	Ítem 28 Ítem 29	4 2
Total	58	-----	-----

### **Categoria A**

Inclou els ítems que han generat necessitat de fer algun comentari addicional a la resposta otorgada. Tots estan orientats a reafirmar la resposta triada, a exemplificar-la amb alguna experiència o a matisar-la.

Els ítems que més vegades han suscitat aquesta necessitat als professors són: l'ítem 7 (limitar-se al programa) amb tres comentaris, els ítems 2 (no canviar la professió docent) i 16 (rebre els pares), amb 4 referències cadascun i l'ítem 26 (recerca-publicacions-activitat professional), amb 5.

### **Categoria B**

Agrupa els ítems que s'han considerat complexes per incloure dos o més aspectes en el seu redactat i han creat dubte al professorat a l'hora d'emetre una resposta única amb seguretat. Són els ítems: 15 (alumnes-professor), 17 (autoritat moral-prestigi), 23 (aprenentatge-felicitat), 26 (recerca-publicacions-activitat professional) i 27 (personal-professional). Els que més vegades s'han qualificat de dubtosos han estat el 15 i el 23.

### **Categoria C**

Els ítems que s'han considerat de difícil comprensió són: 17, 23 i 29 (implicació en tasques de gestió i reunions).



### **Categoria D**

Engloba els ítems que plantegen situacions considerades impossibles de conèixer amb precisió quan el nombre d'estudiants per grup és elevat. Són aquests: 18 (agraïment dels estudiants), 19 (implicacions directes i immediates en la vida personal) i 30 (compromís personal en l'eficàcia de l'ajuda, orientacions i vocació per a la recerca).

### **Categoria E**

Recull els comentaris sobre els ítems percebuts amb un redactat incorrecte i, per tant, dubtosos a l'hora de respondre: 19, 22 (cansat-satisfet) i 23.

### **Categoria F**

Són opinions en relació amb els ítems que tracten un tema considerat d'especial interès en la seva satisfacció docent. Per això, suggereixen incloure més ítems en l'ESP sobre el contingut al qual fan referència els ítems 28 (companys de treball) i 29.

Entre aquestes dades, observem que els ítems 17, 19, 23 i 29 apareixen en més d'una de les categories que representen algun tipus de dificultat (recordem que no és el cas de la categoria A). La ubicació d'un mateix ítem en diferents categories correspon a comentaris de subjectes diferents.

Així tenim que:

- L'ítem 17 es troba en les categories B i C. S'ha considerat un ítem complicat perquè d'una banda, presenta un text amb doble informació i de l'altra, és difícil d'entendre.
- Veiem l'ítem 19 en les categories D i E. Ha estat percebut com un ítem difícil a l'hora de triar la resposta, atès que planteja una cosa impossible de saber quan el nombre d'estudiants és elevat. A més, s'ha considerat un ítem amb el contingut mal formulat.
- L'ítem 23 apareix en les categories B, C i E. El seu text s'ha considerat complex en presentar doble informació, dificultat de comprensió i un contingut mal formulat.

Com hem pogut veure, els resultats de l'estudi d'aquest primer bloc d'informació qualitativa aporten dades complementàries als resultats quantitius d'alguns ítems de l'ESP. En la discussió dels resultats és on integrarem ambdues informacions.

A continuació, presentem l'anàlisi de la informació qualitativa corresponent al segon bloc en què s'han classificat els comentaris recollits.

#### **14.2.2. Categorització del segon bloc d'informació: aspectes aportats pels subjectes com a rellevants per a la seva satisfacció docent i no detectats en l'ESP**

Aquest bloc està format per comentaris relacionats amb temes que, segons el professorat de la mostra real, són especialment significatius per a la seva satisfacció docent i no han identificat entre els ítems de l'ESP.

Dels resultats d'aquesta anàlisi, no pretenem pas modificar els ítems de l'ESP. Entenem aquesta part de l'estudi com un sondeig que ens apropa al pensament d'aquest professorat en relació amb el tema que ens ocupa. Considerem la informació obtinguda com un complement, a dues bandes, molt interessant per al nostre treball. D'una banda, per l'estudi de la satisfacció docent del professorat universitari i de l'altra, per afavorir, a través de l'ESP, propostes de millora de la satisfacció docent.

Per dibuixar algunes estratègies que facilitin aquest procés de millora, primer és imprescindible conèixer, ni que sigui a grans trets, què pensa el professorat sobre aquest tema. Si coneixem el punt de sortida, per un costat serà més fàcil comprendre la diversitat docent i per l'altre, es podrà afavorir el procés de transformació amb les fluctuacions pròpies de tot procés de canvi. Compartim el comentari del professor Imbernón (1994):

"El conocimiento de los procesos de pensamiento del profesor tendría que ayudar a *saber para transformar*, para introducir verdaderas innovaciones en la formación y en la práctica educativa." (p.131)

Després d'explicar els motius principals de l'anàlisi d'aquest bloc d'informació, exposem el procés d'organització de les dades recollides i la seva significació.

D'acord amb el procediment general presentat en l'inici d'aquest capítol, per a l'anàlisi d'aquesta part d'informació qualitativa s'han elaborat cinc categories per agrupar les opinions del professorat. Cadascuna d'elles està dividida en diferents subcategories.

Les categories i les subcategories han quedat definitivament establertes després d'aplicar diferents filtres. S'ha fet sintetitzant la informació distribuïda inicialment entre subcategories independents i eliminant-ne d'altres. El criteri d'eliminació ha consistit en suprimir totes aquelles subcategories amb menys de tres aportacions.

Presentem l'estructura definitiva en la taula següent:

TAULA 44. Relació de les categories i de les subcategories corresponents, elaborades per l'anàlisi del segon bloc de dades qualitatives

<i>Categories</i>	<i>Subcategories</i>
<b>Categoria 1</b> Aspectes relacionats amb la universitat	1.1. No reconeixement de la docència 1.2. Salari 1.3. Inestabilitat laboral
<b>Categoria 2</b> Aspectes relacionats amb els estaments acadèmics, organitzatius i d'infraestructura del propi centre universitari	2.1. Especialització docent 2.2. Nombre de grups 2.3. Nombre d'estudiants per grup 2.4. Horaris 2.5. Recursos materials 2.6. Dificultats de relació amb els estaments
<b>Categoria 3</b> Característiques dels estudiants	3.1. Manca de base 3.2. Actitud davant els estudis 3.3. Interès per aprovar, no per aprendre
<b>Categoria 4</b> Aspectes relacionats amb el currículum dels estudiants	4.1. Contingut del currículum i dels programes 4.2. Càrrega lectiva: estructura i contingut 4.3. Tipus de classe (metodologia)
<b>Categoria 5</b> Aspectes relacionats amb la formació docent	5.1. Compaginar docència i aplicada 5.2. Treball en equip 5.3. Cursos de formació

D'acord amb el contingut de la taula anterior, la informació recollida ha quedat estructurada de la manera següent:

TAULA 45. Freqüències i percentatges corresponents a cadascuna de les cinc categories del segon bloc d'informació qualitativa

<i>Categoria</i>	<i>Freqüència de comentaris</i>	<i>Percentatge</i>
1. Aspectes relacionats amb la universitat	36	21,43%
2. Aspectes relacionats amb els estaments acadèmics, organitzatius i d'infraestructura del propi centre universitari	64	38,09%
3. Característiques dels estudiants	25	14,88%
4. Aspectes relacionats amb el currículum dels estudiants	15	8,93%
5. Aspectes relacionats amb la formació docent	28	16,67%
Total	168	100%

En aquesta categorització, podem observar un percentatge important d'opinions sobre aspectes relacionats amb el centre universitari al qual pertanyen els professors, el 38,09%, seguit de temes vinculats amb la universitat en general, el 21,43%.

Segueixen per nombre de comentaris, un 16,67%, les opinions sobre necessitats i desitjos de formació per millorar la pròpia docència; un 14,88% posa les característiques dels estudiants en relació amb matèries pròpies dels estudis impartits en cada centre, i per acabar, un 8,93% inclou apunts sobre l'estructura i l'amplitud del currículum de formació dels estudis corresponents.

A continuació exposem el contingut de cadascuna de les cinc categories, el de les seves subcategories i els resultats obtinguts.

### **Categoria 1: aspectes relacionats amb la universitat**

Hi hem englobat totes les opinions aportades pels professors en relació amb aspectes generals de la universitat del nostre país i que no depenen d'un o altre centre. Serien aspectes relacionats genèricament amb la universitat.

El conjunt d'aquesta informació està organitzada en tres subcategories, que ens permeten conèixer amb més detall els temes que s'hi inclouen. Ho podem veure en la taula següent.

TAULA 46. Relació de les subcategories de la categoria 1: freqüències i percentatges

<i>Categoria 1: aspectes relacionats amb la universitat</i>			
Subcategoria	Freqüència de comentaris	Percentatge de la subcategoria en relació amb el total de la categoria 1	Percentatge de la subcategoria en el total de les cinc categories
<b>Subcategoria 1.1.</b> No reconeixement de la docència	22	61,11%	13,09%
<b>Subcategoria 1.2.</b> Salari	9	25,00%	5,36%
<b>Subcategoria 1.3.</b> Inestabilitat laboral	5	13,89%	2,98%
Total	36	100%	21,43%

Com veiem, sobresurten els comentaris relacionats amb la manca de reconeixement del valor de la docència des de la mateixa universitat, seguit de les preocupacions de tipus econòmic i dificultats laborals. Tots ells són aspectes importants per a la satisfacció docent d'aquests professors.

### **Categoria 2: aspectes relacionats amb els estaments acadèmics, organitzatius i d'infraestructura del propi centre universitari**

Com el seu nom indica, aquesta categoria aglutina opinions relacionades amb els estaments acadèmics, departaments d'administració i organització i la distribució de pressupostos. Les hem agrupat en sis subcategories.

TAULA 47. Relació de les subcategories de la categoria 2: freqüències i percentatges

<i>Categoria 2: aspectes relacionats amb els estaments acadèmics, organitzatius i d'infraestructura del propi centre universitari</i>			
Subcategoria	Freqüència de comentaris	Percentatge de la subcategoria en relació amb el total de la categoria 2	Percentatge de la subcategoria en el total de les cinc categories
<b>Subcategoria 2.1.</b> Especialització docent	8	12,50%	4,76%
<b>Subcategoria 2.2.</b> Nombre de grups	11	17,19%	6,55%
<b>Subcategoria 2.3.</b> Nombre estudiants	24	37,50%	14,28%
<b>Subcategoria 2.4.</b> Horaris	4	6,25%	2,38%

TAULA 47. Relació de les subcategories de la categoria 2: freqüències i percentatges

<i>Categoria 2: aspectes relacionats amb els estaments acadèmics, organitzatius i d'infraestructura del propi centre universitari</i>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Freqüència de comentaris</i>	<i>Percentatge de la subcategoria en relació amb el total de la categoria 2</i>	<i>Percentatge de la subcategoria en el total de les cinc categories</i>
<b>Subcategoria 2.5.</b> Recursos materials	12	18,75%	7,14%
<b>Subcategoria 2.6.</b> Dificultat amb estaments	5	7,81%	2,98%
Total	64	100%	38,09%

Pel que fa a la quantitat de comentaris per subcategoria, sobresurten les opinions que posen de relleu, com a gran inconvenient, l'elevat nombre d'estudiants per grup. Segueix la manca de recursos materials per a la docència, com els de tipus tecnològic i d'espai, entre altres. En tercer lloc, hi ha les manifestacions del professorat que reivindica, per a la seva satisfacció docent, impartir classe d'aquelles assignatures de les quals es considera especialista. A continuació, hi ha els comentaris que fan referència a les dificultats relacionades amb els estaments acadèmics. Finalment, les opinions que posen de relleu la importància dels horaris per aprofitar al màxim el rendiment.

### **Categoria 3: característiques dels estudiants**

Aquesta categoria està formada per comentaris que tenen en comú aspectes relacionats directament amb les actituds i els coneixements dels estudiants. Els resultats es presenten en la taula següent.

TAULA 48. Relació de les subcategories de la categoria 3: freqüències i percentatges

<i>Categoria 3: característiques dels estudiants</i>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Freqüència de comentaris</i>	<i>Percentatge de la subcategoria en relació amb el total de la categoria 3</i>	<i>Percentatge de la subcategoria en el total de les cinc categories</i>
<b>Subcategoria 3.1.</b> Manca de base	5	20,00%	2,98%
<b>Subcategoria 3.2.</b> Actitud davant els estudis	11	44,00%	6,55%

TAULA 48. Relació de les subcategories de la categoria 3: freqüències i percentatges

<i>Categoria 3: característiques dels estudiants</i>			
<b>Subcategoria 3.3.</b> Interès per aprovar, no per aprendre	9	36,00%	5,35%
Total	25	100%	14,88%

Dels tres apartats, destaca el que manifesta la poca implicació dels estudiants davant els estudis, seguit del grup de comentaris que posen de relleu les estratègies dels estudiants per aprovar els exàmens per sobre del seu interès per aprendre i formar-se. Finalment, un grup més reduït, constata el baix nivell de preparació dels estudiants universitaris.

#### **Categoria 4: aspectes relacionats amb el currículum dels estudiants**

En aquesta categoria s'hi han agrupat els comentaris relacionats amb el contingut i l'extensió del currículum dels estudis on s'exerceix i amb la possibilitat d'intervenir més directament en la seva confecció. Podem observar els resultats en la taula que oferim a continuació.

TAULA 49. Relació de les subcategories de la categoria 4: freqüències i percentatges

<i>Categoria 4: aspectes relacionats amb el currículum dels estudiants</i>			
Subcategoria	Freqüència de comentaris	Percentatge de la subcategoria en relació amb el total de la categoria 4	Percentatge de la subcategoria en el total de les cinc categories
<b>Subcategoria 4.1.</b> Contingut del currículum i dels programes	4	26,67%	2,38%
<b>Subcategoria 4.2.</b> Càrrega lectiva: Estructura i contingut	5	33,33%	2,98%
<b>Subcategoria 4.3.</b> Tipus de classes	6	40,00%	3,57%
Total	15	100%	8,93%

Podem veure com les dades d'aquesta categoria són força semblants. Destaca, encara que sigui per molt poc, el grup que fa referència al tipus de classes que

predomina en els estudis, seguit dels comentaris sobre l'estructura i dispersió de classes i, en darrer terme, la participació del professorat en la construcció del programa de l'assignatura.

### **Categoria 5: aspectes relacionats amb la formació docent**

Aquesta categoria s'ha elaborat a partir de les opinions del professorat que posa de manifest la necessitat de formació per millorar la seva docència i confia en aquest recurs per progressar vers una major satisfacció com a docent.

En la taula següent es pot veure com s'han organitzat aquests comentaris. Malgrat tenir com a punt comú la pròpia formació en el vessant docent, han expressat vies diferents per posar-ho en pràctica.

TAULA 50. Relació de les subcategories de la categoria 5: freqüències i percentatges

<i>Categoria 5: aspectes relacionats amb la formació docent</i>			
Subcategoria	Freqüència de comentaris	Percentatge de la subcategoria en relació amb el total de la categoria 5	Percentatge de la subcategoria en el total de les cinc categories
<b>Subcategoria 5.1.</b> Compaginar la docència amb l'aplicada	9	32,14%	5,36%
<b>Subcategoria 5.2.</b> Treball en equip	10	35,72%	5,95%
<b>Subcategoria 5.3.</b> Cursos de formació	9	32,14%	5,36%
Total	28	100%	16,67%

Observem com l'estratègia de formació a través del treball amb el propis col·legues és una de les opcions que ha estat plantejada més vegades. La segueixen, per igual, l'assistència a cursos de formació en l'àmbit docent i la importància de compartir el treball pràctic (aplicada) amb la docència.



---

**15**  
**DISCUSSIÓ DE RESULTATS**

---

***Sumari***

- 15.1. Primera part: discussió dels resultats de les dades quantitatives i del primer bloc de les dades qualitatives
- 15.2. Segona part: discussió dels resultats del segon bloc de les dades qualitatives
- 15.3. Síntesi de les propostes de millora de l'ESP i suggeriments per al futur
- 15.4. Limitacions del nostre estudi



## 15. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

L'operativització del constructe satisfacció docent de Polaino i Domènech (1997), a través de l'Escala de Satisfacció del Professorat (ESP), ha comportat diferents aproximacions teòriques i pràctiques. Hem constatat que les bases del model teòric que donen suport a l'ESP estan perfectament integrades en el marc de la Psicologia Humanista (Maslow, 1954; Rogers 1961) i en l'enfocament que, des d'aquesta perspectiva, tenen tant els estudis sobre la satisfacció laboral (Herzberg et al., 1959; McGregor, 1960; Csikszentmihalyi, 1990), com els estudis sobre la satisfacció del professorat (Lester, 1984).

Els resultats que hem obtingut en el tractament de les dades, tant quantitatives com qualitatives, s'han d'interpretar des d'aquest context teòric. A continuació, exposem la discussió d'aquests resultats. L'hem organitzat en dues parts, d'acord amb el tipus d'informació que es maneja en cadascuna d'elles.

### 15.1. Primera part: discussió dels resultats de les dades quantitatives i del primer bloc de les dades qualitatives

#### **Fiabilitat**

En la fase d'estudi de les propietats psicomètriques de l'ESP, hem comprovat que el coeficient alfa és 0,7612, un valor que, des del punt de vista estadístic, es pot considerar suficient i que avala la fiabilitat de l'ESP com a instrument de mesura de la satisfacció docent.

#### **Anàlisi d'ítems**

Pel que fa als valors de tendència central dels ítems de l'ESP, observem un clar predomini dels ítems amb una mediana i una moda de 4, seguit dels que tenen una mediana i també una moda de 2. Aquesta distribució coincideix amb el fet que el primer grup està format per ítems positius i el segon, per negatius. Aquesta manera d'agrupar-se s'ajusta al plantejament del constructe satisfacció docent fet pels seus autors i, per tant, és avalat a través de la valoració positiva del professorat en la majoria dels ítems de l'ESP.

Dels 15 ítems positius, 14 han obtingut 4 de moda, posant de manifest que l'alternativa de resposta més triada ha estat la 4 i que significa acord amb l'enunciat de l'ítem corresponent. D'altra banda, com ja hem dit, la mediana també és 4 per als 14 ítems, alternativa on s'acumula el major percentatge de respostes. Aquestes dades indiquen que la majoria del professorat s'ha manifestat d'acord amb l'enunciat d'aquests 14 ítems positius.

En canvi, l'ítem 29 es desmarca de la regularitat de la resta d'ítems positius. Com hem pogut veure, la seva mediana és 3 i la moda, és a dir, la resposta més triada, ha estat la 2, cosa que indica desacord amb l'enunciat. Aquests resultats posen de manifest que aquest ítem no ha estat suficientment valorat entre el professorat. Les mostres de desacord més les diferències representen el 73% del conjunt. Veiem que, en un principi, es tracta d'un ítem amb un comportament que no respon al previst inicialment. En canvi, els altres 14 ítems positius s'hi ajusten adequadament.

D'altra banda, hem vist que els 15 ítems negatius obtenen resultats més diversificats dintre del mateix grup. Tot i així, 14 d'ells encaixen perfectament amb el plantejament inicial fet pels autors de l'ESP. En 10 d'aquests ítems coincideix el valor 2 en la mediana i la moda. Per tant, la resposta més triada ha estat la 2. També l'ítem 16 comparteix amb aquests 10 la moda 2, indicant desacord amb l'enunciat, tot i que la seva mediana és 3. L'ítem 21, malgrat compartir amb la majoria la mediana de 2, ha obtingut 1 de moda, com ho han fet els ítems 20 i 24, també amb una mediana d'1. En aquests tres ítems, la resposta més seleccionada és més extrema i indica un "molt desacord" amb l'enunciat. En el cas de l'ítem 20, ho ha fet el 64,1% del professorat; en l'ítem 21, el 39,3% i en l'ítem 24, el 53%. Aquests resultats corroboren l'acceptació, per part d'aquest professorat, del sentit que s'ha donat a aquests 14 ítems negatius en el constructe satisfacció docent.

En canvi, l'ítem 23 ha obtingut una mediana i una moda de 3. Aquesta dada significa que la resposta més triada ha estat per indicar indiferència davant del seu enunciat. Aquesta informació posa de manifest que es tracta d'un ítem que no ha obtingut els resultats que es preveïen inicialment en un ítem negatiu.

D'aquesta primera aproximació hem pogut observar que tant l'ítem 23 com el 29 no han obtingut l'acceptació per part del professorat que inicialment s'havia previst. Al

llarg d'aquest capítol recollirem més informació sobre aquests dos ítems per decidir, finalment, el seu interès en el conjunt de l'ESP.

En la taula següent presentem una síntesi de la distribució de la mediana i de la moda obtinguda pels ítems de l'ESP d'acord amb el signe positiu<sup>1</sup> o negatiu<sup>2</sup> de l'ítem.

TAULA 51. Valors de la mediana i de la moda distribuïts segons el signe positiu o negatiu de l'ítem

15 ítems positius			15 ítems negatius		
Nombre d'ítems	Valor mediana	Valor moda	Nombre d'ítems	Valor mediana	Valor moda
14	4	4	10	2	2
1 (ítem 29)	3	2	1 (ítem 21)	2	1
			1 (ítem 23)	3	3
			1 (ítem 16)	3	2
			1 (ítem 20)	1	1
			1 (ítem 24)	1	1

Les mesures de variabilitat de l'ESP, com a escala ordinal que ha estat considerada, són: el valor màxim, el valor mínim, el rang i l'amplitud semiinterquartil. Hem vist que:

- El valor màxim en els 30 ítems ha estat el 5. Indica que, en cadascun dels ítems de l'ESP, s'ha seleccionat, al menys una vegada, la possibilitat de resposta que assenyalava el major grau d'acord (MDA) del subjecte amb l'enunciat de l'ítem corresponent. Per tant, és una alternativa de resposta vàlida per als 30 ítems.
- El valor mínim per a la majoria dels 30 ítems és 1, exceptuant els ítems 1 i 6. Això significa que en 28 ítems s'ha triat, al menys una vegada, la resposta indicativa del major grau de desacord (MDS) respecte a l'enunciat de l'ítem. En els ítems 1 i 6 no hi ha hagut cap professor de la mostra real que hagi escollit l'alternativa 1 (MDS).

<sup>1</sup> Un ítem és positiu quan el seu redactat està plantejat amb el mateix sentit i orientació que té la conducta o opinió que s'hi exposa a com es fa en el constructe satisfacció docent.

<sup>2</sup> Un ítem és negatiu quan el seu redactat representa un posicionament contrari a com es planteja la conducta o opinió que s'hi exposa a com es fa en el constructe satisfacció docent.

- El rang, o valor de l'amplitud total, és 4 en 28 dels ítems. En els altres dos, l'amplitud total és 3. Com és lògic, es tracta dels ítems 1 i 6, car, com ja hem dit, no hi ha cap subjecte que hagi triat l'alternativa de resposta 1 per a aquests ítems.
- En l'amplitud semiinterquartil observem que hi ha 20 ítems amb una dispersió de 0,5 (cosa que assenyala una dispersió mitja entre les puntuacions). Set ítems presenten una dispersió d'1 (indica que és elevada en aquests ítems). Un ítem té dispersió 0,25 (significa una dispersió mínima) i dos ítems mostren una dispersió inexistent, això és 0.

Els resultats dels descriptius estadístics ens informen que, dels 30 ítems de l'ESP, 27 han estat ben valorats pel conjunt del professorat. No formen part d'aquest grup els ítems 16, 23 i 29, que han estat els menys valorats. Així, el 30,9% del professorat no ha valorat, d'acord amb el plantejament del constructe, l'ítem 16; el 39,2% no ha valorat l'ítem 23 i el 47,3%, l'ítem 29.

### **Índex d'homogeneïtat dels ítems amb el total de l'escala**

Tot i haver demostrat que la fiabilitat total de l'ESP és acceptable, hem observat que set dels seus 30 ítems no obtenen l'índex d'homogeneïtat amb el total que seria desitjable. Es tracta dels ítems: 7, 8, 9, 17, 22, 28 i 29. Malgrat això, hem comprovat que, en el supòsit de suprimir un per un aquests ítems, la fiabilitat total de l'ESP s'incrementaria molt poc. L'augment més gran es donaria si s'eliminés l'ítem 29. En aquest cas, la fiabilitat total de l'ESP passaria d'un alfa de 0,7612 a 0,7656. D'altra banda, tots aquests ítems, excepte el 29, han estat ben valorats per més de la meitat del professorat de la mostra.

A partir de les dades comentades s'observa que, d'entre tots, l'ítem 29 es manifesta problemàtic en el conjunt de l'ESP. La resta dels ítems assenyalats, tot i no presentar una bona homogeneïtat, no revela, d'entrada, res especialment conflictiu.

Malgrat les dificultats de tipus estadístic detectades, tots aquests nou ítems (7, 8, 9, 16, 17, 22, 23, 28 i 29) representen aspectes necessaris per a la mesura de la satisfacció docent, des del model de professor universitari plantejat en el constructe (Polaino i Domènech, 1997). Aquest interès també ha estat ratificat per la literatura existent sobre el tema. És per això que cadascun d'aquests nou ítems ha estat sotmès a una profunda revisió amb la finalitat de buscar possibles explicacions al seu comportament anòmal. Els resultats d'aquesta anàlisi suggereixen que aquests nou

ítems, de moment, poden mantenir-se formant part de l'ESP, encara que proposem, per a un futur estudi, la incorporació d'algunes modificacions que, al nostre entendre, poden significar una millora. Propostes de modificació que justificarem al llarg d'aquest capítol i que, en el seu darrer apartat, presentarem a tall de síntesi.

### **Validesa**

Els resultats de les primeres anàlisis factorials practicades han desaconsellat la distribució inicial dels 30 ítems de l'ESP en sis factors. De les diverses anàlisis, la que s'ha presentat més adequada, per poder mantenir les bases teòriques que donen suport a l'ESP, ha estat l'agrupament dels ítems en cinc factors. Lògicament, aquesta nova organització ha afectat la distribució dels ítems en els factors i, com era de preveure, ens ha portat a modificar la denominació de cada factor. El canvi s'ha fet procurant respectar al màxim el model teòric des del qual ha estat pensada l'ESP.

El pes factorial dels ítems en cadascun dels cinc factors és molt correcte, exceptuant el de l'ítem 29, que en el factor 4 obté un pes factorial de 0,198, un pes molt inferior a 0,40 i el de l'ítem 15, que en el factor 5 té un pes de 0,273.

Els cinc factors expliquen el 38,15% de la variància total de l'ESP. El percentatge de variància explicada per cada factor oscil·la entre el 8,45% del factor 1 i el 7,17% del factor 5.

La fiabilitat de cadascun dels cinc factors de l'ESP és, en el seu conjunt, feble. Malgrat aquesta consideració, cada un dels quatre primers factors ha obtingut un coeficient alfa superior a 0,50, valor que, d'acord amb l'escàs nombre d'ítems per factor, es pot considerar suficient. Com és conegut, com més nombre d'ítems, més fiabilitat (Arce, 1994b; Gómez, 1997). Per tant, si tenim present l'escàs nombre d'ítems en cada factor de l'ESP, veiem que els resultats ens indiquen valors alfa representatius d'uns índexs de fiabilitat interna suficients per a cadascun dels quatre factors assenyalats.

En canvi, el factor 5, tot i el seu reduït nombre d'ítems, ha obtingut 0,2530 de coeficient alfa. Resultat que posa de manifest la seva baixa fiabilitat.

Hem pogut comprovar com l'índex d'homogeneïtat ítem-factor és molt correcte en els factors 1 i 2. En el 3 i 4, la integració de tots els ítems en el propi factor és bona,

exceptuant l'ítem 28 del factor 3 i l'ítem 29 del factor 4. Aquesta dificultat també s'ha manifestat a través dels resultats aportats per la matriu de correlació interna entre els ítems per cadascun d'aquests factors. Pel que fa al factor 5, dels sis ítems que el formen, el 7 i el 22 no obtenen l'índex de correlació adequat en el mateix factor. La problemàtica del factor 5 es ratifica amb les baixes correlacions entre els mateixos ítems del factor. Només el 6 i el 9 presenten una bona integració amb la resta.

Els ítems 7, 22, 28 i 29, com ja s'ha esmentat, també presenten la mateixa dificultat d'integració amb el total de l'ESP, cosa que no passa amb els ítems 8 i 17. Ambdós, en els seus respectius factors, obtenen una correlació adequada. En canvi, no és així amb el total de l'ESP.

De tots els ítems, el 29 continua mostrant-se inadequat en tots els resultats.

Continuem la discussió de resultats factor per factor, tenint en compte els ítems que configuren cada un d'ells. Farem referència, sobretot, als que no s'integren suficientment o que no han estat ben valorats pel professorat. Hi aportarem els nostres suggeriments de cara a una possible nova fase d'estudi de l'ESP. Al final d'aquest capítol, presentem la síntesi d'aquestes propostes.

### **Factor 1: autoapreciació de l'activitat docent**

Ha quedat integrat amb cinc ítems: 1, 2, 12, 24 i 26, els quals procedeixen dels antics factors 1 (satisfacció –ítems 1 i 2), 2 (insatisfacció –ítems 24 i 26) i 5 (esforç –ítem 12).

La denominació d'aquest nou factor respon a les conductes i/o opinions representades en cadascun dels cinc ítems que l'integren. Pretén mesurar la complaença del docent amb la seva professió. Considerem molt coherent aquesta nova ubicació; així ho confirmen les dades estadístiques i el seu contingut.

Els ítems 1, 2, 24 i 26 fan referència a com el professor percep i valora la seva professió i com la viu a classe. L'ítem 12 incorpora la percepció que el professor mateix té sobre l'estudiantat en general.



Com hem vist en el capítol 5, en l'estudi de Sáenz i Lorenzo (1993) queda ben palès que el fet de donar classe és el factor que proporciona més satisfacció entre el professorat universitari. D'altra banda, en el conjunt de la literatura consultada sobre el tema, hem trobat força manifestacions d'experiències personals que coincideixen de ple amb la línia que es proposa en el factor 1. Són un testimoni més de la importància que té, per al professorat universitari, trobar-se a gust en la docència. Vegem-ne uns exemples. Un, del professor J. Wagensberg, amb experiència docent en estudis universitaris de ciències i l'altre, del professor J. Ma. Esquirol, que pertany a estudis universitaris de lletres. Precisament, la diversitat de la seva procedència ha fet que els consideréssim representatius. Ambdós posen de relleu la necessitat de viure intensament la docència. El primer manifesta (Wagensberg, 1999):

"Quan funciona una classe [...] hi ha una brillantor en els ulls que es detecta de seguida i que és el moment en què s'està vivint una emoció. Estàs canviant l'alumne." (p. 21)

I el segon (Esquirol, 1999):

"[...] la docència només es pot exercir quan hi ha passió." (p. 7)

Passar-s'ho bé, emoció i passió són vivències que es comparteixen amb l'estudiantat i fan que l'acte d'ensenyar i d'aprendre sigui més enriquidor i gratificant per a tothom. Aquests aspectes, com ja hem vist en el capítol 7, són reconeguts i valorats en la bona docència (Gros i Romaña, 1995; Álvarez, 1996a). Per tant, cal que el professorat els pugui experimentar per viure amb gust una de les parts fonamentals de la seva professió.

Trobem també un clar referent al contingut del factor 1 en el comentari del professor J. M. Esteve (2001a):

"La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos." (p. 2)

Ens demostra una vegada més que la docència es pot experimentar amb sentiments molt positius, però també negatius. L'objectiu que ens proposa el factor 1 és, precisament, afavorir el reconeixement i la valoració d'aquests sentiments per part de cada professor. Reconeixement que afavoreix gaudir-ne i/o cercar vies de solució.

Una de les característiques pròpies de la maduresa emocional és la capacitat de reconèixer els propis sentiments i poder-los expressar. Reconèixer i acceptar els propis sentiments, si són negatius, és la base per poder-los resoldre (Rovira, 2002).

En aquest sentit, l'ESP pot contribuir-hi. A més d'instrument de mesura de la satisfacció docent, vol ser un recurs per a millorar-la, mitjançant els indicadors que aporten els continguts dels seus factors.

A continuació presentem la informació corresponent a cadascun dels cinc ítems d'aquest factor.

### **Ítem 1: "Me lo paso muy bien dando clase"**

Els resultats obtinguts a través de les respostes a aquest ítem indiquen que el 92,2% del professorat s'ho passa bé donant classe. Només el 2,5% no comparteix aquesta experiència i el 5,2% expressa indiferència. Són resultats molt positius si tenim en compte que, en el constructe satisfacció docent, es manifesta que el professorat satisfet es troba a gust impartint la classe (Polaino i Domènech, 1997). Sorpren, encara que sigui gratament que, entre les cinc possibilitats de resposta, cap professor hagi triat l'alternativa 1 (molt desacord amb l'enunciat). D'aquesta informació es desprèn que la gran majoria dels professors de la mostra estan satisfets impartint les seves classes.

El 7,7% de respostes indica desacord i indiferència. Encara que sigui un percentatge baix, representa una part del cos docent universitari que reconeix viure la situació de classe amb poc plaer. Pensem que és justament a aquesta franja de professorat a la qual, de manera molt especial, cal proposar recursos per a la reflexió i formació, a fi que pugui progressar en l'experiència personal de viure una situació de benestar durant les classes. Entenem que gaudir d'aquesta situació és fonamental per a la satisfacció docent.

Els comentaris següents són un exemple de les opinions del professorat de la mostra sobre el tema.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Totes les citacions, a partir d'ara, aniran acompanyades d'un codi al final i que permet identificar-les. Tots els codis segueixen un mateix esquema: número d'ordre dels que han fet el comentari - número de protocol - sigles de la universitat d'origen – centre.

"Si se pierde la ilusión por transmitir conocimientos, se debería dejar la enseñanza. Hay demasiados descontentos en la universidad. Creo que nunca debes dejar de pasártelo bien en clase." (133-115. UB-D)

"Personalmente, el hecho de enseñar algo, ya me resulta sumamente atrayente." (143-140. UB-D)

Com hem comentat en la pàgina 74, Rogers (1969) considera fonamental l'entusiasme del professor en l'aprenentatge dels estudiants. D'altra banda, hem pogut constatar, en diversos estudis sobre la qualitat de l'ensenyament universitari (Zabalza, 1992), que l'entusiasme a classe es considera una variable significativa.

### **Ítem 2: "No cambiaría la docencia por ninguna otra actividad profesional"**

Els resultats ens indiquen que el 50,1% del professorat està content amb la professió docent i que no la canviaria per cap altra, mentre que el 26,5% no s'identifica amb el que proposa el contingut de l'ítem 2 i un percentatge molt elevat, el 23,3%, es manifesta indiferent davant d'aquest plantejament.

Entre el professorat que es manifesta d'acord amb l'enunciat d'aquest ítem, hem triat el comentari següent:

"Me gusta el trabajo que hago, y además me pagan." (100-95. UB-P)

Les dades dels professors que no participen del plantejament d'aquest ítem són rellevants. Així com també ho són les que representen el grup d'indiferents. Per això, hem volgut aprofundir una mica més en aquests resultats i en allò que els ha pogut provocar.

Una dada que, al nostre entendre, pot ser significativa, podria explicar-se per les característiques de la mostra. Hem comprovat que el 35% del professorat correspon a la categoria acadèmica de professor associat. Partint d'aquesta informació, intuïm que és molt probable que una part significativa d'aquest col·lectiu valori el fet de compartir la docència amb el coneixement que s'adquireix a través de la professió aplicada. De fet, en l'anàlisi de les dades qualitatives, l'interès manifestat per l'aplicada ha comportat la formació de la subcategoria 5.1 (p. 280). En aquest sentit, aportem aquests testimonis:

"Considero muy importante en la labor docente el hecho de poder transmitir experiencia aplicada o práctica [...]" (173-12. UPC)

"En mi caso creo que la satisfacción docente va acompañada del hecho de hacer también investigación aplicada y estar en contacto con el mundo exterior

a la universidad me permite conectar los problemas diarios con la asignatura, ponerles al día y explicar cosas que los motiven." (189-71. UPC)

D'altra banda, en l'estudi d'Almarcha (1982) ressenyat en el capítol 5, s'exposa que els professors universitaris que es manifesten més satisfets són els que comparteixen la docència amb l'exercici de l'activitat professional.

Com veiem, aquests professors valoren especialment poder compartir l'exercici pràctic de la seva formació amb les tasques, considerades més freqüentment, pròpies del professor universitari. Ho fan especialment en relació amb la repercussió positiva que té compaginar ambdues experiències en la formació dels estudiants. Pràctica que es pot traduir a classe en una gran dosi de seguretat i de sentiment d'utilitat com a formador, gràcies al coneixement i a l'actualització que comporta l'aplicada, molt apreciada pels estudiants si va acompanyada d'altres valors propis d'una bona docència.

És un ítem que, com l'anterior, fa referència directa a com es viu la pròpia professió docent. Estar convençut que la professió que s'exerceix és la millor per a nosaltres, és una variable important per a la satisfacció en aquesta mateixa professió. Poder emetre una resposta que indiqui acord amb l'enunciat de l'ítem 2 és un veritable privilegi des d'un doble vessant. El primer, perquè no tothom pot accedir al món laboral desenvolupant el que més li agrada i el segon, perquè si les condicions són les adequades, treballar amb allò que més agrada té la seva repercussió positiva en la salut física i mental d'un mateix.

Es considera que la professió del professorat universitari inclou l'activitat docent, la recerca i la gestió (Benedito et al., 1995). Aquestes activitats han de tenir relació amb la realitat social del moment i amb les seves necessitats. Part d'aquesta realitat es pot conèixer i millorar amb la implicació de professors universitaris des del vessant de l'aplicada, repercutint a la vegada en la formació de nous professionals.

### **Ítem 12: "Considero que los alumnos me hacen perder mucho el tiempo"**

Les respostes emeses en aquest ítem assenyalen que el 86,1% dels professors no considera que els estudiants li facin perdre el temps. Només el 5,2% creu que realment els alumnes li fan perdre i el 8,6% es mostra indiferent. Com es pot veure, la majoria del professorat està d'acord amb el plantejament que fa d'aquest tema el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Si el professor considera que els estudiants li fan perdre el temps, pensem que aprecia poc el que els aporta i de retruc, si és així, no s'ha de sentir gaire a gust a classe i en definitiva, poc satisfet.

Per poder fruit de la docència, és imprescindible trobar-se bé i còmode amb les persones que formen el grup classe, tot valorant les seves intervencions i el seu potencial. Els estudiants són els qui participen directament del plaer que experimenta el professor en la seva professió docent i, especialment, en el moment d'impartir la classe. A la vegada, aquesta percepció retroalimenta la vivència del professor respecte a la seva activitat docent.

Observem que la gran majoria del professorat valora positivament la relació amb els estudiants. Un exemple n'és el comentari següent:

"La satisfacción es algo muy personal, pero el contacto directo con el alumno, en clase, seminario, prácticas e incluso en los pasillos satisface de forma especial." (45-296. UB-M)

Però també veiem que altres professors no participen d'aquesta mateixa opinió:

"No es satisfactorio constatar de modo general como los alumnos, año tras año, persiguen la obtención del título con grosero desdén del deseo de formarse y de aprender." (117-486. CM-D)

"En general, los alumnos se preocupan más de superar la asignatura que de aprender." (78-183. UB-M)

"En general, los alumnos adoptan actitudes muy pasivas en el aprendizaje. Sólo demuestran interés antes de las evaluaciones como ha ocurrido siempre. Yo esperarí de alguien que está aprendiendo su futura profesión una mayor motivación e interés personal." (72-211. UB-M)

"Debería considerarse en qué modo la base científica de los alumnos, adquirida en estudios previos, condiciona la enseñanza, facilita o distancia los vínculos del profesor con el alumnado [...]" (29-337. UB-M)

Els comentaris estan relacionats amb la manca d'implicació dels estudiants en el seu procés de formació. Aquesta és una variable que afecta el professorat en la seva satisfacció docent. Així també ho hem posat de relleu en els resultats de l'anàlisi qualitativa en la subcategoria 3.3. (p. 279).

Si el professorat té aquest tipus d'experiència, és difícil que pugui pensar que els estudiants no li fan perdre el temps. Davant d'aquesta realitat, convé afavorir estratègies, des de la formació del professorat, per modificar el signe negatiu de les relacions entre professor i estudiant. D'aquesta manera, alguns dels professors que ara creuen que els estudiants els fan perdre el temps podrien millorar la seva experiència. Considerem interessant l'estratègia que es proposa en el comentari següent, on també s'indica la repercussió positiva que té:

"La mayor parte de los alumnos responde de forma óptima al ser tratados como lo que son: personas. Creo que esto es lo que más nos satisface a todos. Compartir y comunicarnos." (76-190. UB-M)

#### **Ítem 24: "Las clases me parecen un aburrimiento"**

La distribució de respostes recollides demostren que el 90,5% dels professors no considera les classes un avorriment. En canvi, el 4,9% sí que ho experimenta així i el 4,7% es mostra indiferent.

La majoria de professorat està d'acord amb l'enfocament que s'ha donat d'aquest tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

En els ítems 1 i 2 s'ha comentat la importància de la passió, l'emoció i l'entusiasme durant les classes. L'avorriment hi està del tot renyit. Com hem exposat en el comentari sobre l'ítem 1, queda prou palès que el contagi de l'entusiasme als estudiants és un aspecte fonamental per a l'eficàcia de l'ensenyament universitari.

Segurament, la professora que ens fa el comentari següent, no experimenta les classes amb avorriment:

"Realmente me encuentro muy realizada impartiendo clase, ya que me llena y me motiva constantemente. Es un trabajo altamente gratificante." (19-327. UB-M)

**Ítem 26: "Me realizaría mejor investigando, publicando y ocupándome en una actividad profesional, que impartiendo clases"**

El 60,2% dels professors considera que no es realitzaria millor investigant, publicant o ocupant-se d'una activitat professional aplicada que amb la docència. El 12,2% creu que sí i el 27,6% es mostra indiferent. És un percentatge molt elevat de professors el que ha optat per aquest posicionament d'indiferència. De tota manera, la major part dels professors valora positivament el tractament que es dona a aquest tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

D'aquesta informació es desprèn que hi ha una proporció ben significativa de professors que no canviaria l'activitat docent per altres, ni per aquelles que formen part de la responsabilitat global de tot professor universitari. És una constatació que posa de relleu l'interès d'aquests professors per la docència, sense que això vulgui dir que no estan interessats per les altres activitats plantejades en l'ítem.

L'ítem 26 ha rebut cinc observacions, el que més. Els comentaris següents ens poden ajudar a entendre algunes manifestacions d'indiferència rebudes per aquest ítem:

"Creo que estas actividades no son excluyentes y de hecho la mayoría de los profesores las realizamos simultáneamente. A mí personalmente, el trabajo de la investigación me ayuda a adquirir conocimientos muy útiles para la docencia." (12-579. CM-M)

"Nuestra obligación, al menos en una facultad experimental, como es la de medicina, comprende la docencia y la investigación. No debemos renunciar a ninguna de las dos." (79-189. UB-M)

"En el departamento al cual estoy adscrito la situación es: Investigación más Docencia. Ni da clases quien no investiga, ni investiga quien no da clases." (165-413. UPM)

"Son actividades compatibles y convenientes." (123-503. CM-D)

"Per mi té tanta importància la docència com la recerca, ja que considero que són dues cares d'una mateixa moneda. Un altra cosa és que el sistema de promoció del professorat universitari posa èmfasi, de forma prioritària, en una d'elles." (141-137. UB-D)

Un estudi de Vidal i Quintanilla de 1999 evidencia que la majoria del professorat universitari té clar que és inevitable la relació entre l'activitat de recerca i la docència (quasi ningú creu que treballar en la universitat comporti només docència). També s'hi

constata que hi ha professors que prefereixen més dedicar-se a la recerca que no pas a la docència (Sancho, 2001).

La contraposició entre recerca i docència s'experimenta pel professorat com una pressió important que es converteix en focus d'insatisfacció (Sáenz i Lorenzo, 1993). Recerca versus docència, com hem exposat en la part teòrica, ha estat un tema que ha generat molts estudis i reflexions importants. A través d'ells, queda clar que poden ser compatibles i és necessari que així sigui. Però per a fer-ho possible, cal evitar desigualtats en el reconeixement del valor de cadascuna d'elles perquè si no és així, és comprensible que es pugui produir el que Fernández et al., (1989) anomenen *despersonalització* del docent universitari. Ve a dir que el professor es dedica amb més interès i intensitat a les funcions que percep ben valorades i útils per a la promoció i consolidament professional i laboral; també es dedicarà més a les que li donen més prestigi, desatenent les que percep com a menys reconegudes (Guerrero, 2000; Guerrero i Vicente, 2001).

Del conjunt de les dades obtingudes en aquest ítem 26 es desprèn que hi ha molts professors a qui els agrada la docència, sense que això signifiqui renunciar al gust i a l'interès per la recerca, les publicacions i l'aplicada. Representa l'opinió d'un col·lectiu important i s'hauria de tenir cura d'ell per evitar que es produís un desinterès. Per tant, des dels organismes corresponents, s'han de facilitar les condicions que fan viable la coexistència de la recerca amb la docència de qualitat. S'ha demostrat que l'excés de càrrega docent no afavoreix l'harmonia d'aquestes dues funcions del professor universitari (Saénz i Lorenzo, 1993).

## **Factor 2: estil relacional professor-estudiants**

Agrupa set ítems: 4, 10, 14, 16, 18, 23 i 25. En la proposta inicial, formaven part del factors 2 (insatisfacció –ítems 10 i 18), 3 (autoimplicació –ítems 4 i 25), 4 (desimplicació –ítem 16), 5 (esforç –ítem 14) i 6 (característiques personals: rigidesa –ítem 23).

El pes factorial dels ítems 4 i 25 és relativament dèbil (0,390 i 0,365, respectivament), però atesa l'amplitud de la mostra considerem que es pot acceptar, tal i com hem justificat en les pàgines 249 i 251.



El contingut d'aquest nou factor fa referència a la relació del professorat amb els estudiants, una de les activitats més significatives de l'acte docent. D'aquesta relació depèn, en bona part, la qualitat de l'ensenyament i de l'educació a la universitat (Rogers, 1969; Zabalza, 1992, 2003; Benedito et al., 1995).

Pel seu interès, en la majoria d'estudis sobre la docència universitària i en escales per a l'avaluació del professorat, apareix la dimensió: relació professor-estudiants (Alvira i Collazos, 1976; Castillo, 1978; Tejedor, 1988; García-Valcárcel, 1989; Zubieta i Susinos, 1992; Sáenz i Lorenzo, 1993; Chesebro i McCroskey, 2001; Guerrero i Vicente, 2001). Nosaltres també l'hem introduït, però incorporant la importància que té la manera en què s'entén i es concreta aquesta relació. És per això que hem denominat aquest factor 2: estil relacional professor-estudiants. És en *l'estil*, en la manera, on posem l'èmfasi de la relació entre el professorat i els estudiants. Estil que respon perfectament al constructe (Polaino i Domènech, 1997) i al model de docent universitari de Rogers, exposat en el capítol 7, i que es sintetitza en la citació següent (Rogers, 1969):

"Basat en les experiències de diferents professors facilitadors i dels seus alumnes, he arribat a la següent conclusió: quan un professor crea, encara que sigui en menor escala, un clima d'autenticitat, estima i empatia, quan confia en les tendències constructivistes de l'estudiant i del grup, descobreix que ha iniciat una revolució educativa. El resultat és un aprenentatge qualitativament diferent, amb un ritme distint, amb un grau de major penetració... L'aprenentatge es torna vital. Cada estudiant, a vegades amb plaer i en altres amb renúncia, es converteix, a la seva manera, en un ésser que aprèn i canvia constantment." (p. 99)

En l'estudi de Sáenz i Lorenzo (1993), es demostra com el *clima* que predomina en l'aula incideix en el rendiment dels estudiants. Domènech (1999) comenta que aquest clima es produeix durant les interaccions a classe entre professorat-continguts-estudiants en un entorn cognitiu i emocional. Per tant, cal assegurar que aquest clima sigui el més positiu possible per beneficiar a tots els qui hi estan immersos. Entenem que l'estil de relació professor-estudiants proposat en aquest factor ho afavoreix.

La relació professor-estudiants està vinculada amb el tema de la tutoria a la universitat (vegeu p. 110).

Com es desprèn del contingut dels ítems que integren aquest factor, el tipus de tutor proposat és el del professor que entén la formació integral de l'estudiant i que la seva

acció tutorial va més enllà de l'atenció dels alumnes en el vessant instructiu. Es tracta d'un tutor que assumeix i desenvolupa una funció plenament educativa. Encaixa amb el plantejament que fa de la tutoria a la universitat el professor Álvarez Pérez (2002):

"La formación universitaria no debe tener por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; ha de tener por objeto el pleno desarrollo personal del alumnado, un desarrollo que implica por parte del profesorado, el ejercicio de la función tutorial." (p. 44)

En aquesta mateixa línia es manifesten Rodríguez Espinar (1990), Echevarría et al., (1996), Michavila i Calvo (1998), Gallego (2000), Álvarez i Lázaro (2002), Michavila (2002) i Zabalza (2003). Es proposa un model de *tutor universitari* que va més enllà de *l'aula* (Ferrer i Laffitte, 1994) i de *l'estudiant* per englobar l'educació de *la persona* des de qualsevol espai universitari. Per tant, entenem que aquest professor ha d'estar disposat a parlar amb els pares dels estudiants, si és necessari; s'ha d'interessar pel benestar dels seus alumnes; ha de ser capaç d'establir amb ells relacions personals que facilitin l'acció educativa, a través del procés d'ensenyament-aprenentatge de la matèria i de la seva avaluació. En síntesi, aquestes són les propostes que es fan en els set ítems d'aquest factor i que responen clarament a les característiques per a la satisfacció docent que es planteja en el constructe base de l'ESP (Polaino i Domènech, 1997).

Una de les raons per les quals es considera poc divulgat aquest model de professor tutor és la infravaloració que, fins fa poc, s'ha donat a la docència en els centres universitaris, car la funció tutorial està relacionada directament amb la funció docent (Domènech, 1999). Per tant, és d'esperar que si la docència es va valorant més en les institucions universitàries, l'acció tutorial també se'n veurà beneficiada. A aquest propòsit pretén col·laborar l'ESP.

A la universitat hi poden arribar estudiants amb experiències socials i emocionals negatives que, gràcies al suport d'un bon tutor, poden tenir vivències positives que els ajudin a superar algunes de les seves mancances. Aquesta idea ve recolzada pel concepte de *resiliència*, esmentat en la introducció d'aquest treball. És un concepte psicològic que prové de la física i que significa *resistència al xoc*. És la capacitat de superar les circumstàncies adverses (Bice, 1997; Melillo-Suárez, 2001; Cyrulnik 2002; Guénard, 2002; Vanistendael i Lecomte, 2002; Manciaux, 2003). S'ha constatat que persones amb moltes mancances i adversitats podien superar-les fins a autorealitzar-

se personalment, gràcies a la confluència de dos factors bàsics: d'una banda, l'experiència d'haver estat estimat (comprès, atès, valorat, recolzat...) per alguna persona en un moment determinat de la vida i de l'altra, per la força innata de creixement interior, per la tendència a superar-se i tirar endavant.

Seguidament comentem de cada ítem que compon aquest factor els aspectes més rellevants sorgits de la seva anàlisi.

#### **Ítem 4: "En mis clases establezco una relación personal con mis alumnos"**

Les respostes obtingudes indiquen que el 63,4% del professorat estableix, en la seves classes, una relació personal amb els estudiants; el 13,8% no ho fa i el 22,8% es mostra indiferent. Globalment, ha estat un ítem ben acceptat pels professors en relació amb la seva satisfacció docent.

De tota manera, s'ha obtingut un elevat percentatge d'indiferència. Les dades qualitatives recollides ens fan plantejar si, en part, aquest resultat és perquè la idea de *relacions personals* pot haver resultat imprecisa per a alguns professors i *estranya* en un context universitari, per a uns altres. En són una referència els comentaris següents:

"No me gusta la relación personal con los alumnos aunque sí la profesional y mucho. Creo que los profesores estamos para enseñar adecuadamente una asignatura sin falsearla, especialmente hay que enseñar a los alumnos a pensar en clave de asignatura." (118-489. CM-D)

"¿Mi relación personal con los alumnos debe entenderse como una apertura a sus problemas que trasciende a la asignatura?" (36-287. UB-M)

"Respuesta más virtual que real, dado que el contacto con el alumnado es poco amplio." (22-330. UB-M)

Polaino i Domènech (1997), en la descripció del constructe satisfacció docent, posen de relleu la facilitat amb què el professorat satisfet estableix relacions personals amb els seus alumnes i insisteixen en què, si les relacions entre professors i estudiants no arriben a ser personals, no és possible la vehiculació de tot un conjunt d'interessos compartits que afavoreixen la satisfacció docent.

Entenem aquest aspecte molt important per gaudir de la docència. El clima de confiança que es pot establir entre professorat i estudiantat és, al nostre entendre, la

millor base per aprofitar tots els avantatges d'una situació d'aprenentatge compartida. Així ens ho ratifiquen alguns comentaris:

"En clase, hace falta tener *feedback* para sentir satisfacción y éste no es siempre fácil de obtener." (116-483. CM-D)

"A veces la satisfacción docente va relacionada con el grado de comunicación con el grupo clase." (93-80. UB-P)

El professor següent escriu que la seva satisfacció docent es veu afectada per:

"La incomunicación con los alumnos." (159-172. UB-D)

D'acord amb les teories que defensen la retroalimentació en les relacions personals (Rogers,1961; Bowlby,1976; Csikszentmihalyi, 1990, 1997), s'entén fàcilment com un clima positiu entre els integrants d'un grup facilita l'eficàcia del treball compartit i genera i enriqueix unes relacions positives entre els seus membres.

La formulació d'aquest ítem fa referència a una situació real i concreta, no a un desig o a un ideal. Per això, creiem que algunes respostes es poden veure mediatitzades per les condicions més particulars del professorat, segons les característiques del grup classe. Algunes d'aquestes són, sens dubte, el nombre d'estudiants a l'aula. En aquest sentit, es manifesten alguns professors:

"Me gustaría tener menos alumnos por clase. De esta forma la conexión es mucho mejor." (7-553. CM-M)

"Me gustaría que el número de alumnos fuera más reducido." (32-340. UB-M)

Són expressions que manifesten interès per aquesta relació i, a la vegada, denuncien el que, al seu entendre, ho dificulta. És lògic pensar que amb menys estudiants per grup és més fàcil establir relacions personals. Per tant, les classes massificades dificulten aquest tipus de relació. Hem pogut comprovar com Sáenz i Lorenzo (1993) també han constatat que l'elevat nombre d'estudiants es converteix en un element d'insatisfacció per al professorat en impedir que puguin atendre els alumnes com els agradaria. Ho comparteixen també alguns dels professors que han col·laborat amb nosaltres. Transcrivim, a tall d'exemple alguns comentaris:

"La masificación lo trastorna todo." (126-509. CM-D)

"Poca relación entre profesor y alumno en clases teóricas con cien alumnos."  
(26-334. UB-M)

"Una relación personal con los alumnos es difícil, dado el número de los que asisten a clase." (150-151. UB-D)

Entenem, però, que la reducció d'estudiants per grup no garanteix la qualitat d'aquesta relació per si mateixa. Són imprescindibles la voluntat de relació i el convenciment de la seva eficàcia per a la qualitat de la formació i per a la satisfacció mútua. Si aquesta actitud és sincera, es reflecteix de manera espontània en la classe i és captada immediatament per l'estudiantat, que sap apreciar i respondre en conseqüència.

**Ítem 10: "Me molesta, cansa e irrita que los alumnos hablen, durante las tutorías, de sus cuestiones personales que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas"**

Ha estat un ítem ben valorat des de la perspectiva del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). Ens ho indica el 62,8% del professorat que manifesta, a través de les seves respostes, que no li molesta atendre els estudiants si li fan consultes no relacionades estrictament amb temes acadèmics. Aquests estudiants troben en el professorat tota l'atenció que necessiten incloent-hi també, si cal, temes personals. Però aquesta opinió no és compartida ni pel 10,6% dels professors, ni pel 26,6% que es mostra indiferent davant l'enunciat.

Una professora que forma part del primer grup comenta:

"La atención personalizada al alumno en relación a su proceso de aprendizaje e itinerario profesional debe ir unida a un trabajo que tenga como objetivo la maduración personal, aunque se produzca como efecto." (90-77. UB-P)

En general, la responsabilitat educativa del professorat s'entén i s'assumeix molt bé en els primers nivells d'escolaritat, però va minvant a mesura que augmenta el nivell dels estudis.

Fins ara, la Psicologia del Desenvolupament ha considerat l'etapa de l'adolescència com la culminació del procés de desenvolupament. Les teories que així ho explicitaven han tingut una àmplia incidència en els models educatius i en l'organització de l'educació en els centres escolars. Aquesta tradició podria explicar el comentari següent:

"En general no hauríem de parlar d'educació, sinó de formació, ja que si una persona és major d'edat per votar i conduir vehicles serà perquè la societat la considera educada globalment. Per tant, les universitats, on tothom és major d'edat, formen i els individus, tant estudiants com professors, s'autoeduquen si volen." (183-32.UPC)

Fins ben entrats els anys noranta, a partir de la divulgació de les propostes del desenvolupament centrades en el cicle vital (Baltes, 1985), les limitacions teòriques i pràctiques que els models anteriors havien consolidat han anat canviant, encara que no amb el ritme desitjat. Des d'aquesta nova visió, el desenvolupament humà té lloc al llarg de tota la vida i la incidència dels factors externs continua tenint una gran importància de cara al progrés general. D'aquesta manera, l'educació deixa de ser una responsabilitat exclusiva de les famílies i de les escoles per ser una responsabilitat compartida per tota la societat al llarg de la vida. Per tant, com hem exposat en el primer capítol, l'educació i la formació global en les universitats s'ha fet un lloc i gaudeix de reconeixement (Giner de los Ríos, 1902; Ortega y Gasset, 1930; Torrents, 1993, 2002; Mayor Zaragoza, 1994a; Benedito et al.,1995; Delors et al.,1996; Benedito, 1998; UNESCO, 1998).

**Ítem 14: "Me enfada mucho la tarea de revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón"**

Ha estat un ítem ben valorat pel 63,2% del professorat, d'acord amb el plantejament que es fa en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). Són professors que fan a gust el treball que comporta la consulta dels exàmens per part dels estudiants. En canvi, el 14,4% ho fa a disgust i el 22,4% ho veu amb indiferència. Aquest és un percentatge important. Un professor ha puntualitzat la seva resposta 3 (IN) dient:

"No considero que los alumnos casi nunca tienen razón, sino que en general, sus objetivos son muy diferentes a los de revisar el examen." (177-19. UPC)

De ben segur que hi ha estudiants amb intencions diferents a la que hi ha d'haver en una consulta d'examen i que el seu objectiu està centrat exclusivament en la millora de la nota. Però estem convençuts que, com en altres coses del món educatiu, els estudiants aprenen aquesta manera de procedir com una conducta més de les que s'assimilen en les moltes situacions avaluatives viscudes al llarg de la seva escolaritat. Per tant, si es millora la seva experiència en aquest camp, segur que la seva actitud també canviarà. Per això, cal modificar la cultura avaluativa que posa l'èmfasi en la

nota per damunt de l'aprendre. D'aquí deriva, segons nosaltres, que moltes revisions d'exàmens tinguin, per part de l'estudiant, la finalitat de millorar la nota per damunt de tot. En aquest sentit llegim un altre comentari:

"En general, los alumnos se preocupan más por pasar la asignatura que por aprender.[...]. Convierten las revisiones de examen en un regateo de puntos para alcanzar el aprobado." (78-183. UB-M)

Nosaltres entenem l'avaluació com un element més de la formació que es genera durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la consulta d'exàmens, treballs i altres activitats és un espai més d'aprenentatge per compartir coneixements entre professorat i estudiants. Es tracta d'una bona ocasió per reconstruir sabers a través de l'intercanvi. En aquestes situacions, el professorat té l'oportunitat de conèixer de prop el procés d'aprenentatge de l'estudiant i de poder-li oferir el suport adequat a les necessitats observades i compartides.

Si aquesta oportunitat és interessant per a l'educació dels estudiants, també ho és per al professorat. És un moment excel·lent de recollida d'informació i per reflexionar sobre la pròpia pràctica docent. Aprendre a fer de docent, des de l'anàlisi de la pròpia pràctica, és un recurs important que ajuda a la professionalització i que repercuteix en la millora de la qualitat de la docència.

A fi que la revisió d'activitats compartida entre professor i estudiants s'incorpori amb gust i eficàcia en la funció docent, convé que els organismes de gestió dels centres universitaris vetllin per a que el professor disposi del temps necessari per a un model d'avaluació formativa, ja sigui en les tutories o en altres espais de dedicacions del professorat. Però si el temps és del tot necessari, el convenciment és imprescindible.

La importància de l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants a la universitat està guanyant força protagonisme en els darrers temps. Entre altres aspectes, preocupen: el predomini quasi general del model únic d'avaluació final; la manca de funcionalitat dels coneixements que s'avaluen (tenen més a veure amb la memorització que no pas amb les estratègies pràctiques de l'exercici professional); els instruments i criteris d'avaluació; l'esforç dels estudiants (orientat més a adaptar-se al sistema d'avaluació per aprovar que no pas a aprendre).

Si és cert que el tema preocupa, també val a dir que ocupa i força. Són molts els professors que tenen ganes de fugir d'aquestes pràctiques avaluatives que, en absolut, afavoreixen la satisfacció docent i la qualitat de la universitat. Alguns exemples d'aquest interès els trobem en les nombroses intervencions fetes en fòrums, com el Fòrum Ariadna de la UB, i en les ponències dels congressos internacionals sobre docència universitària (Barcelona, 2000; Tarragona 2002). És un bon camí d'esperança per al canvi.

**Ítem 16: "Me molestaría tener que recibir a los padres de un alumno, aunque éste me lo pidiera"**

De les dades obtingudes deduïm que al 46,5% del professorat no li molestaria rebre els pares dels estudiants, el 30,9% no ho faria a gust i el 22,6% es mostra indiferent. Observem que no arriben al 50% els professors de la mostra que acceptarien rebre els pares dels estudiants, si aquests ho demanessin. No obstant, el percentatge de professorat que entén la seva responsabilitat docent més enllà del professor-tutor és prou significatiu. Però encara és insuficient. De fet, és un ítem que no ha obtingut el suport esperat segons el plantejament fet en el constructe satisfacció docent.

El constructe exposa que al professorat no satisfet li molesta, entre altres coses, que li plantegin situacions personals de l'estudiant per les quals hagi d'entrevistar-se amb els pares. Com es pot veure, es tracta d'un model de professor que concentra la seva responsabilitat formativa en el marc estricte de la matèria que imparteix i que refusa tots els altres temes propis de l'educació integral de l'estudiant. En tenim un exemple en el comentari següent:

"A nivel universitario, opino que el alumnado debe mantener una distancia respecto de sus padres que no debe ser ni creada ni modificada, ni intervenida por la relación docente." (99-93. UB-P)

Considerem que l'estudiant universitari pot viure moments de preocupació i de dubte respecte a la seva formació i que busqui suport entre els qui considera els seus educadors, pares i professorat. Per tant, si el professor entén que la universitat té una funció educativa, no haurien de molestar-li situacions d'entrevista amb les famílies dels estudiants, si aquests mateixos ho sol·liciten.



El professor té un tipus d'informació i de coneixements que els pares desconeixen i que, en moments puntuals, pot ajudar a prendre decisions compartides de cara a l'orientació de l'estudiant.

També hi ha professors a qui, d'entrada, no els agradaria haver de rebre els pares, però ho farien si el cas ho requerís:

"No me molestaría, pero no lo creo conveniente, salvo en situaciones muy determinadas." (12-579. CM-M)

"Como caso excepcional no tendría ningún problema." (165-413.UPM)

Aquestes opinions coincideixen plenament amb la línia de l'enunciat de l'ítem 16. No es planteja la relació amb els pares com un tracte quotidià i habitual, sinó en situacions sol·licitades per l'estudiant. Per les característiques generals dels estudiants universitaris, només es dóna una situació d'entrevista en casos molt particulars i de manera aïllada. L'enunciat de l'ítem 16 representa la predisposició del professorat a actuar en cas d'excepcionalitat.

Pensem que l'escassa acceptació que ha obtingut aquest ítem pot estar relacionat amb:

- No haver interpretat aquesta excepcionalitat que proposa l'enunciat, i /o
- No assumir obertament el model de professor-tutor que educa l'estudiant universitari des de la persona, amb totes les dimensions que aquesta té. L'educació es comparteix amb els altres agents educadors, entre els quals els pares són els més importants.

Els professors que no hagin acceptat l'ítem 16 per la segona possibilitat haurien de formar-se per a un model de tutoria a la universitat com el que es proposa. Així podrien millorar la seva acció tutorial i progressar en la seva satisfacció docent. Per tant, des del nostre punt de vista, considerem l'ítem 16 d'interès en l'ESP pel que significa en la mesura de la satisfacció docent i per les pautes de formació que suggereix.

Com hem comprovat, és un ítem ben integrat en el total de l'ESP i en el factor 2. A més, és un ítem amb un contingut important de cara a la formació del professorat per construir un model de professor que educa. Aquest model és condició indispensable per a la satisfacció docent, tal com es concep des del plantejament de l'ESP i està molt

d'acord amb la informació recollida sobre aquest tema. Per tot l'esmentat, considerem que és un ítem que convé mantenir.

**Ítem 18: "Los alumnos nunca agradecen lo que se hace por ellos"**

És un ítem ben valorat pel 75,1% del professorat, d'acord amb l'enfocament d'aquest tema en el constructe del qual es parteix. En canvi, no ho ha estat pel 6,5%. La resta, el 18,5%, es manifesta indiferent. Veiem com una gran part del professorat considera que els estudiants agraeixen la implicació dels professors en el seu procés de formació. Aquest aspecte, des del plantejament exposat en el constructe (Polaino i Domènech, 1997), es considera afavoridor de la satisfacció docent. Aquest comentari n'és un exemple:

"Satisface que los alumnos sepan apreciar el esfuerzo especial que se hace por ellos y que respondan positivamente a las iniciativas." (116-483. CM-D)

En el capítol 6 (p. 86), hem vist la *necessitat d'estima* en la piràmide de Maslow (1954). Es considera un desig molt normal entre les persones el fet que se les reconegui i valori explícitament, especialment, pels seus significatius més propers. En el cas de l'acte docent, qui més significatiu que el mateix estudiant?

Aquest ítem tracta la importància d'un bon *feedback* en la satisfacció. En el capítol 4 (p.62), aquest apareix quan hi ha un coneixement (Csikszentmihalyi, 1990, 1996, 1997) i un reconeixement (Vélaz, 1996) dels objectius aconseguits. Entre el professorat, l'agraïment dels estudiants té un gran pes en el reconeixement i, a la vegada, en la ratificació del coneixement que percep el professor del compliment dels objectius educatius. Així s'entén la importància que té per als professors el poder rebre el reconeixement dels estudiants.

El treball de Brieff et al., (1983) ens aporta un altre punt de reflexió interessant sobre aquest tema: el de les diferències personals entre els professors tipus A i els tipus B (vegeu capítol 6, p. 90). Es tracta del malestar que experimenten sovint els professors tipus A en no sentir-se prou reconeguts pels seus estudiants, en la proporció de l'interès i l'esforç que ells els dediquen. Són professors molt exigents amb ells mateixos i amb els altres.

Entre els professors que han col·laborat en el nostre treball també hi ha opinions com aquesta:

"Es muy frecuente en el alumno la ética del aprobado por encima de la ética del aprendizaje. Esta circunstancia condiciona la relación profesor-alumno: la valoración que el profesor merece del alumno depende con frecuencia del resultado final del curso. A partir de este momento, suele difuminarse la relación profesor-alumno. El que lee el aprobado suele olvidarse del profesor una vez cumplido el objetivo. El que suspende, no suele perdonárselo." (131-526. CM-D)

Amb aquest mateix sentit, llegim:

"En la universidad no hay satisfacciones de ningún tipo por parte del alumnado." (103-101. UB-P)

Estem segurs que, com exposen aquests professors, hi ha experiències que no són massa gratificants pel que fa a la relació amb els estudiants. Ens ho demostra també el percentatge de respostes que s'adhereixen a l'opinió de l'enunciat. Encara que sigui reduït, dóna suport a les manifestacions fetes per aquests professors.

Estem d'acord que hi ha persones que no tenen la capacitat d'apreciar les aportacions que els fan altres. Alguns, fins i tot, consideren que la dedicació del professorat no és res més que la seva obligació i un dret de l'estudiant, sense que ell hi hagi de posar res. Pensem que només es tracta, sortosament, d'un petit percentatge amb el qual, com en altres àrees de la vida, s'hi ha de comptar i que no ha de tenir el pes suficient com per desil·lusionar el professorat.

Aportem les explicacions de dos professors més. Representen una situació molt freqüent: el reconeixement a la dedicació del professorat, una vegada l'estudiant ha acabat i exerceix la professió:

"A veces, antiguos alumnos que uno se tropieza por casualidad, reconocen que se dieron cuenta, casi siempre tarde, de la importancia de lo que uno explica." (114-481. CM-D)

"La valoración posterior de los alumnos. El recuerdo de sus profesores pasado el tiempo. Entiendo que es una de las evaluaciones clave de la actividad docente" (128-517. CM-D)

Si ens atenem a aquestes aportacions, és fàcil comprendre que hi ha un reconeixement de l'estudiantat que, en moltes ocasions -potser la majoria-, no arriba

directament al professorat, però hi és. Creiem que bona part dels estudiants reconeix i agraeix la dedicació del professorat; les dades presentades així ho ratifiquen. Aquest reconeixement augmenta a mesura que la relació educativa ha estat més enriquidora, més càlida i basada sempre en l'ètica i el rigor.

**Ítem 23: "A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de los alumnos que la felicidad personal de ellos"**

Les respostes ens diuen que el 39,2% del professorat accepta l'opinió plantejada en aquest ítem, mentre que el 33,4% es manifesta indiferent. Es tracta d'un ítem que no ha estat ben valorat pels professors, d'acord amb el plantejament que en fa el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). Només el 27,4% expressa que comparteix la idea que el professor ha d'estar més interessat per la felicitat dels estudiants que pels seus aprenentatges.

Entre la mostra participant, s'han identificat onze qüestionaris que deixen aquest ítem sense puntuar. És l'ítem que més vegades ha quedat en blanc.

Algun professor ha expressat els seus dubtes davant aquest ítem. Per exemple:

"El ítem 23 está mal formulado. Equipara aprendizaje (término operativo) con felicidad (valor difícil de operativizar)." (101-98. UB-P)

Hi ha qui ha tingut dificultats davant del significat del concepte *felicitat*. Així ens ho exposa aquest comentari, l'autor del qual ha optat per la resposta 3 (IN):

"¿Qué entienden ustedes por felicidad personal? Sin saber esto poco puedo contestar." (130-520. CM-D)

El fet que es contraposi aprenentatge a felicitat ha generat dubtes entre alguns professors. Consideren que no han de ser excloents entre si, sinó que poden ser compatibles:

"La felicidad no está reñida con el aprendizaje. Más bien caminan juntos." (7-553. CM-M)

"El ítem 23 no me parece adecuado. Lo uno debe estar relacionado con lo segundo." (82-437. CM-P)

"Crec que la tasca del professor és la d'ensenyar, però això no vol dir que hagi de ser indiferent al benestar general dels alumnes." (141-137. UB-D)

"Yo me siento responsable de su aprendizaje, la felicidad personal no es algo que me plantee, aunque algo tenga que ver una cosa con la otra." (12-579. CM-M)

"Creo que no son comparables (aprendizaje frente a felicidad). Mi punto de vista es intentar hacerles aprender lo más posible sin hacerles la puñeta. Me parece que el alumno demanda fundamentalmente calidad en lo que se le enseña." (165-413. UPM)

També hi ha professors que no estan d'acord amb l'enunciat, però que es troben amb dificultats per actuar segons el model de professor proposat en el constructe satisfacció docent. El següent comentari n'és un exemple:

"Las posibilidades de preocuparse por la felicidad de los alumnos, por sus virtudes y defectos, etc., se reducen a medida que se amplía el número de alumnos por aula. De hecho, al final acabas conociendo y preocupándote por seis o siete personas como mucho. El resto son poco menos que estadística." (160-173. UB-D)

Com ja hem pogut comprovar, el tema de la quantitat d'estudiants per grup és percebut, per molts professors, com un problema insuperable per poder desenvolupar el rol de professorat que els agradaria. És un aspecte pel qual val la pena vetllar, si pot facilitar que el professorat exerceixi la seva docència més satisfactòriament.

A partir dels percentatges d'acceptació obtinguts i dels comentaris aportats pel professorat, creiem que els resultats d'aquest ítem podrien millorar evitant la contraposició aprenentatge-felicitat. Proposem un possible canvi d'enunciat que, al nostre entendre, manté la intenció fonamental de l'ítem i evita la dicotomia que, possiblement, ha generat l'escassa valoració per part del professorat. El text suggerit és: "La enseñanza y el aprendizaje deberían ser una fuente de felicidad para el profesor y los alumnos."

Pensem que aquest nou enunciat manté un plantejament coherent amb el model de professor proposat des del constructe satisfacció docent de Polaino i Domènech (1997). També està en línia amb les pautes que dona Herzberg (1968) a fi que un treball sigui eficaç i satisfactori, tal com hem vist en el capítol 6 (p. 96). Una d'aquestes pautes es refereix a la transcendència. És el grau en què, des d'un treball, s'influeix sobre la vida d'altres persones. Es tracta de l'impacte que el treball aporta al benestar físic o psicològic dels altres (Leal et al., 1999; Rodríguez Porras, 1999).

**Ítem 25: "Ninguno de mis alumnos me resulta indiferente, a pesar que no llegue a conocerles como deseara"**

És un ítem molt ben valorat pel professorat, en concret, pel 78,1%. En canvi, és rebutjat pel 8,5%, mentre que el 13,5% expressa la seva indiferència.

Adjuntem alguns comentaris que representen perfectament el plantejament de l'ítem:

"Lamento no conocer a mis alumnos todo lo que quisiera." (1-534.CM-M)

"La mayor desgracia que me encuentro como profesor universitario y también inconveniente es el gran número de alumnos que tengo en el grupo con lo que se me hace muy difícil atenderles de una manera más personalizada." (132-532. CM-D)

És clar l'interès d'aquests professors pels estudiants, encara que reconeixen dificultats externes a la seva voluntat que, en ocasions, ho impedeixen. Dificultats que novament fan referència a l'elevat nombre d'estudiants per grup.

**Factor 3: característiques personals I: ansietat i esforç**

Ha quedat configurat amb sis ítems, que són: 3, 5, 8, 20, 21 i 28. Procedeixen dels antics factors 2 (insatisfacció –ítems 20 i 28), 5 (esforç –ítems 3 i 5) i 6 (característiques personals: ansietat –ítems 8 i 21).

Els sis ítems tracten el nerviosisme, l'ansietat i l'esforç que experimenta el professorat en front de la seva activitat docent. Aspectes que estan molt relacionats amb la seguretat i l'interès. Un dels orígens més freqüents del malestar és la inseguretat davant aquelles situacions que posen a prova l'autoconcepte i que, a la llarga, afecten l'autoestima. En el capítol 6 (p. 91) hem vist com l'autoestima és fonamental per a l'eficàcia i la satisfacció en el treball (Brockner, 1988, en: Furnham, 1992). En aquest sentit, Guerrero i Vicente (2001) recullen l'aportació que fan Spielberger et al., (1984) en relació amb l'ansietat com un estat transitori provocat per una situació o conjunt de situacions que es viuen de manera amenaçadora, en contra del que seria l'ansietat com a tret de personalitat. Buendía i Ramos (2001) fan ressò del treball fet per Foa i Kozak (1986):

"Els trastorns d'ansietat són intents continuats per evitar enfrontar-se amb situacions que provoquen por." (p. 20)

En la docència, aquestes situacions poden aparèixer quan s'ha de començar una classe que no es domina (sigui pel contingut o per la relació amb els estudiants), quan s'ha d'avaluar (situació que pot generar conflicte davant la possibilitat de no ser prou just o equitatiu o per la posterior consulta dels estudiants) i quan els companys de feina són percebuts com a font de conflicte. Davant d'aquest panorama, és ben comprensible que costi començar l'activitat docent després d'un període de vacances. Aquestes són les situacions que plantegen els sis ítems del factor 3.

Actualment, hi ha molta informació relacionada amb el malestar del professorat i el seu treball docent. Aquesta literatura posa de relleu com el fet de no sentir-se bé amb el que s'està fent repercuteix en la salut física i psíquica dels professors (Abraham, 1975, 1986; Pérez Sastre, 1982; Polaino-Lorente, 1982, 1985; Amiel, 1984; Amiel et al., 1986; Fierro, 1991; Friedman i Farber, 1992; Brengelman, 1993; Esteve, 1994, 2001b; Esteve et al., 1995; Manassero et al., 1995; Marcelo, 1995b; Travers i Cooper, 1997; Guerrero i Vicente, 2001). El professor Polaino-Lorente és un expert reconegut en aquest tema i per tant, és un argument més de la importància dels ítems d'aquest factor 3.

A continuació, comentarem més detalladament els ítems que configuren aquest factor, posant especial èmfasi en els ítems 8 i 28. En l'anàlisi d'ítems, el primer no ha obtingut l'índex d'homogeneïtat amb el total esperat i el segon, no l'ha obtingut ni amb el total ni amb alguns ítems del factor 3, tot i que han obtingut un bon índex de saturació en l'AF que els integra perfectament en el factor 3. Els presentem en primer lloc.

#### **Ítem 8: "Me pongo nervioso cuando tengo que evaluar o examinar a mis alumnos"**

Presenta manca d'homogeneïtat amb el total de l'ESP. Malgrat això, els descriptius estadístics demostren que ha estat un ítem molt ben valorat pel professorat, d'acord amb el plantejament que es fa del tema en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). La gran majoria, el 72%, manifesta que davant d'una situació d'examen o d'avaluació no experimenta nerviosisme; el 16,9% es mostra indiferent i només el 10,8% experimenta aquest neguit.

Les diverses consultes bibliogràfiques sobre el tema ens diuen que, en general, l'avaluació en el context universitari, encara es considera avui dia una responsabilitat docent poc agradable. El fet d'haver de decidir, mitjançant un examen, si un estudiant

està suficient preparat o no, acostuma a preocupar. En l'estudi de Gros i Romaña (1995) es constata que la correcció d'exàmens és objecte de preocupació i sofriment per a professors que, d'altra banda, són molt ben valorats pels estudiants.

D'entrada, l'ítem 8 presenta un tema difícil. Del mateix professorat de la mostra real, hem rebut comentaris en la línia de les constatacions recollides per les autores tot just esmentades. Són professors que, amb l'alternativa de resposta seleccionada, s'identifiquen amb l'enunciat de l'ítem 8. No obstant, comenten:

"Lo más desagradable de la docencia es la evaluación de los conocimientos: es imposible conocer a cada alumno." (133-115. UB-D)

"Al tiempo de corregir los exámenes aparece un eterno conflicto entre la realidad del alumno, la realidad de lo que sabe, la realidad del examen puesto y la realidad de lo que el alumno ha contestado o escrito." (146-146. UB-D)

En aquest sentit, podríem inferir que aquest nerviosisme es deu, en alguns professors, a un bon grau de responsabilitat a l'hora d'examinar o avaluar els estudiants. La seva implicació és tan important que el possible fracàs de l'estudiant en un examen s'experimenta com una situació de frustració i de fracàs personal. El professor Polaino-Lorente (1982) exposa que quan un docent s'implica totalment en l'ensenyament (egoimplicació), s'identifica de tal manera amb les activitats que realitza i amb les conseqüències que d'ella se'n deriven, que el seu autoconcepte i la seva autoestima com a professor es veuen afectats.

El conjunt de les informacions recollides ens fa pensar que, possiblement, el concepte *nerviós* ha estat interpretat de diverses maneres entre els professors. Per a uns pot semblar un signe de debilitat i per a altres, de responsabilitat.

Aprofundint una mica més en el comportament que ha tingut aquest ítem entre el professorat de la mostra, veiem que un percentatge força elevat de respostes, el 16,9%, expressa indiferència, possibilitat 3 (IN). Hem recollit el comentari d'un professor que ens pot ajudar a conèixer algun dels possibles condicionants d'aquesta opció de resposta. Manifesta:

"No me pongo nervioso. Simplemente no me gusta el sistema de exámenes." (130-520. CM-D)



Al nostre entendre, pel que es desprèn del seu comentari, aquest professor hauria d'haver triat entre les respostes 4 o 5. En les instruccions de l'ESP s'ofereix la possibilitat de manifestar, en diferent grau, acord o desacord amb l'enunciat dels ítems. La conducta d'aquest professor és un exemple d'estil de resposta que opta per l'alternativa d'indiferència de manera inadequada. En aquest sentit, i amb vista de reduir el nombre de respostes 3 (IN), proposem, en noves edicions de l'ESP, incorporar en les instruccions una indicació aclaratòria que les respostes han d'expressar la pròpia conducta, pensament o opinió sobre el tema plantejat per l'ítem, no pas el que ens agradaria o no de l'enunciat corresponent.

Seguint la línia dels comentaris rebuts i de la literatura consultada sobre el tema (Escudero, 1993; Espín i Rodríguez, 1993; Bordas i Cabrera, 2001), la dificultat que experimenten els professors actualment es podria deure, més aviat, al fet de trobar-se a disgust amb el model d'avaluació que es practica, no pas al fet d'examinar o avaluar. Per tant, la nostra proposta insistiria en formar el professorat universitari en temes d'avaluació. Aquesta formació, indiscutiblement, hauria d'anar acompanyada d'un desplegament de recursos (organitzatius i administratius) que afavorissin posar en pràctica els coneixements sobre el tema.

Al nostre entendre, per l'interès que el tema de l'avaluació desperta en la universitat, seria desitjable que l'ítem 8 s'encarés de manera més directa. El tema té molt a veure amb la satisfacció docent, car l'avaluació és una estratègia que també ha de servir per regular la pròpia docència. Suggerim com a possible redactat: "Me pongo nervioso cuando tengo que evaluar a mis alumnos por no sentirme cómodo con el sistema de evaluación."

D'acord amb aquest conjunt de reflexions, considerem que és convenient, fins i tot necessari, mantenir el tema de fons que tracta l'ítem 8. Però, a partir del conjunt de la informació recollida, seria recomanable plantejar un redactat diferent, en vista a una nova revisió de l'ESP. El que hem suggerit només és una proposta.

**Ítem 28: "Percibo a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos"**

És l'altre ítem que presenta un índex d'integració baix tant amb el total de l'ESP com amb alguns ítems del propi factor. Si únicament es pondera aquesta informació,

possiblement s'hauria de treure de l'ESP. Però creiem que abans de prendre aquesta decisió, és imprescindible valorar l'interès d'aquest ítem des de la perspectiva que ens dóna el conjunt de la informació disponible.

Globalment, ha estat un ítem ben valorat pel professorat. El 56,9% no s'identifica amb el seu contingut, el 16,5% s'hi reconeix i el 26,6% es mostra indiferent. Crida l'atenció l'elevat nombre de professors que ha optat per mostrar indiferència davant el tema plantejat en l'ítem 28. Intuïm una possible explicació per a l'elevat percentatge de respostes tipus 3 (IN) i coincideix amb la que donen els següents autors en els seus treballs:

- En l'estudi de Sáenz i Lorenzo (1993) es demana al professorat que manifesti com percep les seves relacions amb els companys. El 39,5% de respostes és del tipus 3 (IN). Els autors consideren que aquest resultat, tan neutre, palesa una situació poc satisfactòria, però que:

"[...] per pudor o per vergonya de confessar un cert fracàs personal es manifesta amb la resposta menys compromesa. La reflexió col·lectiva sobre aquests resultats no pot conduir a una altra cosa que a un replantejament institucional de com millorar la convivència i les relacions professionals." (p. 201)

- Per la seva banda, Muñoz (1990), en el seu estudi de la satisfacció en l'àmbit del treball no docent, detecta una important reticència entre els treballadors a l'hora de respondre sobre el clima relacional amb els companys de feina. Muñoz atribueix aquesta actitud a una defensa inconscient per evitar possibles problemes amb els col·legues, tot i que els qüestionaris administrats eren anònims i es garantia una reserva total.

Hem constatat el gran interès del clima relacional amb els companys en el treball, incloent-hi el del professorat universitari. Així ho demostren les referències consultades i els comentaris de professors que han participat en el nostre estudi.

En la majoria dels estudis sobre el professorat universitari, es posa de manifest que, entre el professorat, la relació amb el companys de treball sovint és considerada un aspecte problemàtic, poc gratificant i causa d'insatisfacció (Castillo, 1978; González i Lobato, 1988; García-Valcárcel, 1989; Fernández, 1991; Zubieta i Susinos, 1992;

Sáenz i Lorenzo, 1993; Guerrero i Vicente, 2001). També apunten en aquesta direcció alguns dels comentaris del professorat de la nostra recerca:

"Hay compañeros muy buenos y algunos que no merecen ser profesor." (9-558. CM-M)

"[...] me considero quemado por el mal ambiente reinante, un colectivo de profesores con los que no me identifico en absoluto." (156-168. UB-D)

"Creo que es importante, sobre todo para los profesores que empiezan en su labor docente sentirse valorados y acompañados por sus compañeros." (83-438. CM-P)

En aquest sentit, Sáenz i Lorenzo (1993) recullen l'aportació de Dunkim (1990), el qual subratlla que el professorat novell és un col·lectiu que, durant els seus primers anys a la universitat, experimenta enfrontaments amb els seus companys. Per la seva banda, Cebrián i Serrano (1991) també fan referència, com un problema propi de l'àmbit universitari, a les pressions que experimenten alguns professors per part dels seus companys.

Altres aportacions del professorat, en relació amb aquest ítem, posen de relleu la importància de les relacions entre els col·legues com a membres d'un equip de treball:

"Creo que las limitaciones de mi docencia las podria superar si consiguiese en la facultad un grupo de colegas con los que poder reflexionar sobre la práctica [...]." (88-469. CM-P)

"La labor universitaria es una labor de equipo, lo cual a su vez es fuente de muchas satisfacciones y desgraciadamente también de muchas insatisfacciones [...]." (145-142. UB-D)

D'acord amb aquests comentaris, Abraham (1986) expressa que les relacions personals en la universitat o bé poden ser font de desenvolupament i de realització personal o bé es poden convertir en l'origen de grans tensions. Santos Guerra (1993) i Villar (1993) atribueixen la tendència a l'aïllament i a l'individualisme d'alguns professors universitaris a una fugida dels conflictes interpersonals. D'altra banda, Manger i Eikeland (1990) van identificar les dificultats de relació amb els col·legues com un dels motius d'abandó de la universitat per part del professorat.

El treball en grup en l'àmbit universitari es considera fonamental per a una universitat de qualitat (Mateo, 1990; Benedito, 1992; Benedito et al., 1995). Però, perquè es pugui parlar d'un treball en equip eficaç, és imprescindible que hi hagi entre els seus components un bon ambient, basat en la seguretat i la confiança (Escudero, 1991; Sáenz i Lorenzo, 1993).

Altres professors ens comenten:

"Falten més preguntes sobre companys de feina (tipus pregunta 28)." (69-218. UB-M)

"Es muy interesante el ítem 28. Deberían crearse más ítems alrededor de este tema [...]." (103-101. UB-P)

En el capítol 5 (p. 68), hem pogut veure com el Moviment de les Relacions Humanes considera prioritari, per afavorir la satisfacció en el treball, que la persona (treballador) se senti acceptada, valorada, reconeguda i que experimenti bones relacions amb els companys de treball (Leal et al., 1999). També recordem (capítol 6, p. 85 i 99) que Maslow i Herzberg assenyalen la gran importància del sentiment de pertinença a un grup de significatius per aconseguir una plena satisfacció i realització personal.

Guerrero i Vicente (2001) constaten que els professors universitaris que assenyalen les males relacions amb els companys com a principal problemàtica laboral, presenten un nivell d'esgotament emocional molt elevat, que repercuteix en la seva salut i en la seva satisfacció professional.

A partir de les dades exposades fins aquí, reconsiderem l'interès de l'ítem 28. Si bé l'escassa correlació que presenta amb el total de l'ESP podia ser una raó per no formar part del conjunt de l'escala, la importància del tema, demostrada a través d'estudis sobre la satisfacció en el treball i sobre el professorat universitari, per les opinions de diferents experts -teòrics i pràctics- en docència universitària, ens fa concloure que és més adient mantenir l'ítem 28. Prescindir de l'únic ítem de l'ESP que tracta la relació amb els col·legues mutila, al nostre entendre, el ventall de variables necessari per a la satisfacció docent.

Aquesta decisió va acompanyada d'un suggeriment, relacionat amb l'alt percentatge de respostes d'indiferència que s'ha donat. Hem pogut comprovar que els ítems amb

doble contingut, com el 28 ("competitivos y conflictivos") generen més dubtes a l'hora de respondre. Així ens ho han suggerit els resultats de la categoria B de l'anàlisi qualitativa de les dades (p. 270). Per tant, l'opció de la resposta 3, podria haver estat una alternativa més còmoda per als professors que es troben amb el dubte d'un doble contingut. Com ja hem suggerit en altres ocasions, de cara a noves revisions de l'ESP, es podria afegir un punt més en l'apartat d'instruccions generals. Consistiria en un comentari que avisés que, entre els ítems de l'ESP, n'hi ha alguns amb doble informació i que, a l'hora de seleccionar la resposta, s'hauria de reservar l'alternativa 3 (IN) només en aquells casos en què hi ha una clara indiferència respecte al tema. Es tracta d'ítems que comporten una reflexió més profunda a l'hora de triar la resposta que més s'adiu a la pròpia conducta o opinió.

Aquesta mesura pot afavorir millores en els resultats d'aquest ítem. Ítem que, com hem intentat demostrar, aborda un tema d'interès per al professorat universitari, com ho expliciten altres experiències aquí ressenyades i del tot compatibles amb el plantejament del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Seguidament, presentem els quatre ítems que han obtingut tots els seus resultats estadístics adequats i que junt amb els ítems 8 i 28 han estat agrupats per l'AF en aquest factor 3.

### **Ítem 3: "Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases"**

Pels resultats obtinguts, sembla que a la majoria del professorat, el 58%, no li costa començar les classes després de les vacances. En canvi, el 20,6% considera que li costa i el 21,4% es mostra indiferent. Ha estat un ítem ben valorat pels professors si es té en compte l'enfocament del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Del treball de Gros i Romaña (1995), hem recollit el comentari d'un professor entrevistat. El considerem molt adient amb el plantejament que es fa en aquest ítem i també amb el de l'ítem 20 d'aquest mateix factor:

"En la docencia, yo disfruto. Sinceramente, me siento contento de ir a clase, no me suscita ningún tipo de agobio. El primer día de curso estoy deseando que llegue y estoy contento. O sea que no comprendo cuando a veces oyes a algún

compañero, o a alguna compañera que te dice: ¡qué pesadez! A mi me gusta."  
(p. 49)

Sens dubte, es tracta de l'opinió d'un professor que s'ha de sentir molt satisfet amb la seva professió docent.

#### **Ítem 5: "Me cuesta mucho preparar las clases"**

En la distribució de les respostes, el 72,7% del professorat considera que no li costa preparar les classes; el 17,1% experimenta que s'ha d'esforçar i el 10,2% es manifesta indiferent. L'ítem ha rebut una valoració positiva per una bona part dels professors, d'acord amb el plantejament del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997).

Veira (1983) ressalta, en el seu estudi sobre el professorat universitari de Santiago de Compostel·la, que el 58% dels professors dedica menys d'una hora diària a preparar-se les classes. Gros i Romaña (1995) aporten el testimoni de professors molt ben valorats pels estudiants que manifesten invertir un temps important en la preparació de les classes, perquè ho consideren fonamental per assegurar una bona classe, malgrat dominin l'assignatura. També aporten el comentari d'un professor amb el qual queda de manifest que el domini d'una assignatura requereix anys d'experiència i de dedicació (vegeu p. 109).

De les dades qualitatives, hem recollit un comentari fet per matisar la resposta seleccionada. Se'n desprèn que, a aquest professor, li costa preparar les classes:

"Cuesta esfuerzo, pero hecho a gusto." (100-95. UB-P)

En aquest cas, deduïm que no dóna a l'esforç un caire negatiu. Aquest professor experimenta la preparació de les classes com un treball que li costa, però que, malgrat això, ho fa a gust. Entenem que, en aquest cas, *costar* no és sinònim d'un treball fet amb desgana. Més aviat representa una inversió de temps i esforç important, però gratificadora. Ens trobem davant d'un concepte que pot ser interpretat pels subjectes de manera diferent: per a uns pot significar una dedicació extensa i profunda en la preparació de les classes i per a altres, coincidint amb la intenció que es dóna en l'ESP, pot significar l'esforç negatiu típic de les activitats fetes a disgust.

Aquesta reflexió ens suggereix reconsiderar la conveniència de no mantenir, en noves revisions de l'ESP, el terme *cuesta* de l'ítem 5. Proposaríem un canvi: "Me resulta incómodo preparar las clases." El tema es manté. Pensem que, d'aquesta manera, l'ambigüitat del concepte *cuesta* es redueix.

**Ítem 20: "Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase"**

Els resultats assenyalen que el 91,6% del professorat no ha retardat la classe per cap d'aquests dos motius (cansament i apatia). El 4,5% sí que ho ha fet i el 3,9% es mostra indiferent.

D'aquesta informació es podria pensar que, per a aquest elevat percentatge de professors, començar la classe no és una font de tensió. El resultat no deixa de sorprendre, ni que sigui gratament.

És ben reconeguda la tendència a retardar, o fins i tot a ajornar, aquelles situacions percebudes com a desagradables o generadores d'un grau determinat de conflicte. Aquesta realitat, aplicada a l'hora de començar una classe, pot venir motivada pel fet que no agradi la docència (vivint-la amb disgust), la incomoditat de no tenir la classe preparada al nivell desitjat (autoexigència), per no sentir-se anímicament disposat a estar de ple amb els estudiants, o simplement, per un cansament esporàdic.

La distribució de respostes és realment molt asimètrica. Pensem que podria ser interessant obtenir un ventall de respostes més diversificat. Creiem que hi podria ajudar, si s'introduís en el redactat de l'ítem: "En algunas ocasiones [...]". Així, el plantejament deixaria un marge a aquells professors que, en alguna ocasió, s'han trobat amb la necessitat de retardar la classe per apatia o cansament, però que no és el seu fer habitual. El nou text seria, doncs: "En algunas ocasiones, por cansancio, apatía o desgana he retrasado la hora de comenzar la clase."

**Ítem 21: "Me encuentro nervioso antes de comenzar la clase"**

Les respostes a aquest ítem ens indiquen que ha estat ben valorat pel conjunt del professorat d'acord amb el plantejament del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). El 15,4% se sent nerviós abans de començar les classes, el 70,7% no té aquesta sensació i el 13,8% es mostra indiferent.

Observem que és un ítem que aborda, en certa manera, el mateix aspecte que l'ítem 20: el nerviosisme com a reacció davant d'una situació que es pot viure amenaçadora. En aquest sentit, el professor Polaino (1982) comenta:

"El escenario de la clase de todos los días no es compatible con comportamientos como el escape, huída o evitación, comportamientos que, desde luego, podrían ser muy útiles para atenuar o neutralizar su ansiedad." (p. 41)

L'ítem fa referència a aquesta mateixa idea feta explícita en el constructe satisfacció docent: el professorat insatisfet tendeix a experimentar un nivell d'ansietat elevat abans d'iniciar les classes (Polaino i Domènech, 1997).

Tant l'ítem 20 com el 21, en relació amb l'ansietat abans de començar una classe, actuen com a detectors d'aquesta situació, certament important per reconèixer-la com a signe d'alerta. Iniciar una classe amb nerviosisme i ansietat influeix negativament, ja que es pot arribar a situacions difícils. Quan el professor està nerviós, és molt probable que els estudiants reaccionin negativament a la situació i s'iniciï un cercle relacional desfavorable entre professor i estudiants.

#### **Factor 4: compromís personal**

Queda estructurat a partir de sis ítems: 13, 17, 19, 27, 29 i 30. En la primera organització de l'ESP estaven ubicats en els factors: 1 (satisfacció –ítem 29), 3 (autoimplicació –ítems 13 i 30) i 6 (característiques personals/ensenyament per a la vida –ítems 17, 19 i 27). El pes factorial de l'ítem 29 és molt baix (0,198).

A partir del contingut d'aquests ítems, entenem molt coherent la nova distribució, ja que tots ells responen a un perfil de professor compromès amb l'educació integral dels estudiants i amb el centre universitari.

Així, veiem que es relacionen amb la satisfacció docent aspectes com: l'autoritat moral i el prestigi del professorat, la seva implicació personal per dotar d'eficàcia el suport i les orientacions als estudiants; la importància i la funcionalitat dels continguts desenvolupats des de la pròpia matèria per a la vida personal i professional de l'estudiantat; l'interès per implicar els estudiants en la construcció de la seva formació, i



assumir les responsabilitats de les obligacions d'un mateix amb el centre, inherents a la professió.

Són ítems que, en general, han obtingut uns bons resultats estadístics, que demostren la seva integració tant en el total de l'ESP com en aquest factor. Tot i així, no es confirma en els ítems 17 i 29. Recordem que el primer no ha obtingut l'índex d'homogeneïtat desitjable amb el total dels ítems de l'ESP (p. 246), encara que la resta de resultats estadístics que ha obtingut són correctes. No és el cas de l'ítem 29, que des de l'inici s'ha mostrat problemàtic repetidament i que, des de la perspectiva estadística, és un clar candidat a la seva supressió (p. 246, 250 i 261). Malgrat aquesta realitat, i com veurem més endavant, disposem d'informació suficient per decantar-nos, de moment, pel seu manteniment en aquest procés de validació.

**Ítem 17: "La autoridad moral y el prestigio del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza"**

Presenta una correlació ítem-total baixa i, per tant, indicativa de la seva manca d'integració amb el conjunt dels 30 ítems de l'ESP. En canvi, es manifesta perfectament integrat en el factor: obté una bona correlació ítem-factor, la interacció amb la resta d'ítems del factor és correcta així com també ho és el seu índex de saturació aportat per l'anàlisi factorial.

És un ítem valorat positivament pel 64,2% del professorat. De la resta, el 15,1% no hi està d'acord i el 20,6% expressa indiferència.

Pensem que una de les dificultats pot venir donada pels diferents significats del terme *prestigi* que apareix en aquest ítem. Pot tenir més d'una interpretació. D'acord amb les dades qualitatives recollides, intuïm que, més d'una vegada, aquest concepte pot haver generat confusió. D'una banda, es pot entendre com *el prestigi* que adquireix el professor a través de la seva responsabilitat i del seu rigor en l'ensenyament, equivalent al concepte *autoritat moral*. De l'altra, es pot considerar que fa referència *al prestigi* que ve donat per un conjunt de mèrits menys relacionats amb el propi acte docent, com podrien ser la categoria acadèmica i les publicacions, entre altres; no sempre suposa una autoritat moral entre els estudiants.

Així ha estat interpretat per aquest professor que ha contestat amb l'alternativa de resposta 3 (IN):

"El ítem 17 consta de dos preguntas. Una cosa es la autoridad moral y otra el prestigio del profesor." (101-98. UB-P)

Considerem especialment significatius aquests altres comentaris:

"[...] Pienso que el prestigio y la autoridad moral uno se la gana, o tendría que ganársela con el esfuerzo continuado. El prestigio no siempre es garantía de nada, al contrario, muchas veces detrás del prestigio se esconde el vacío o la vaciedad, si se me permite la expresión." (76-190. UB-M)

"Sobre la autoridad moral y el prestigio del profesor: no se da ni se impone; se posee por ser el que cumple sus obligaciones, el que más da y el que más sabe." (55-233. UB-M)

El significat de la paraula *prestigi* en el context de l'ítem 17 ha de respondre a un concepte relacionat amb aspectes de caràcter intrínsec, per ser coherent amb el plantejament general de l'ESP. Aquí equival a la primera accepció de les dues exposades més amunt.

Per tant, entenem que és un ítem que es presta a confusió. A fi d'evitar-ho, proposem eliminar el terme *prestigi* i deixar l'ítem 17 amb el redactat següent: "La autoridad moral del profesor es irrenunciable para la eficacia de la enseñanza." Així es conserva perfectament el sentit d'aquest ítem en l'ESP i s'elimina el focus de possibles confusions. Considerem que aquesta pot ser una estratègia per millorar la qualitat i el bon ús de l'ESP. Amb aquest canvi, creiem que es pot mantenir l'ítem 17. El tema que aporta és important per potenciar el model de professor considerat adequat per sentir-se satisfet com a docent.

**Ítem 29: "Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la facultad, hacer gestiones, etc."**

L'ítem 29 ha obtingut índexs de correlació baixos tant amb el total com amb el factor 4. Dels sis ítems que configuren el factor, només obté una interacció acceptable amb un d'ells, el 13. El seu pes factorial també és baix. En la distribució de les respostes, observem que el 47,2% no està d'acord amb l'enunciat, el 27% hi està i el 25,9% es

mostra indiferent. Tot plegat demostra la seva manca d'integració i qüestiona, per tant, la seva permanència en l'ESP.

Com es recordarà, es va canviar el sentit que l'ítem 29 tenia originàriament en el marc del constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997). Aquesta modificació responia als suggeriments fets pels experts consultats dels centres universitaris de Barcelona, durant la fase d'elaboració d'ítems, i ratificats pels autors de l'ESP. Es tractava d'un ítem de signe positiu, la proposta original del qual era: "No me gusta ocuparme..." i la definitiva, també de signe positiu, ha estat: "Me gusta ocuparme..."

Però els resultats obtinguts no donen suport a aquesta modificació. El 50% de la mostra no fa seva l'opinió d'aquest ítem; només ho fa el 27% i la resta expressa indiferència. Per tant, des del punt de vista estadístic, semblaria recomanable retornar a l'enunciat original de l'ítem 29.

La modificació d'aquell enunciat es va valorar, en el seu moment, amb els autors de l'ESP i, després de diverses reflexions, es va considerar adequat. Es va prendre aquesta decisió en considerar que, si bé és cert que entre el treball del professorat universitari hi ha força activitats relacionades amb la gestió i que en general, com ho confirmen els resultats, el professorat no les fa a gust, plantejar un model de professor d'acord amb aquesta realitat podia allunyar l'ESP d'un dels seus objectius més importants: la reflexió i la recerca d'estratègies per a la millora de la satisfacció docent. Car, entre les funcions del professorat universitari, es contempla la participació en les diverses tasques relacionades amb la gestió i organització (Benedito et al., 1995).

Els resultats obtinguts en aquest ítem estan plenament d'acord amb els comentaris d'aquests autors, quan reconeixen que la majoria del professorat ni participa, ni vol participar, en les diferents tasques de gestió, mantenint una actitud d'indiferència si no de menyspreu. Ho justifiquen per la poca tradició democràtica en les universitats, predominada per l'autoritarisme i l'individualisme, segons aquests autors. La implicació de tot el professorat universitari en tasques de gestió descansa sobre una concepció democràtica de la responsabilitat compartida (Benedito et al., 1995).

Alguns professors de la mostra, amb els comentaris fets en l'ítem 29, han obert noves vies de reflexió sobre la conveniència de revisar-ne el redactat i el seu interès perquè formi part de l'ESP. En són un exemple:

"Creo que es ambigua. Otras actividades, ¿se refiere a reuniones? En este caso, si son largas y aburridas e inoperantes, me disgustan. Si permiten el trabajo cooperativo me encantan. Si permiten y facilitan la investigación en equipo no sólo me gustan sino que las considero imprescindibles." (106-109. UB-P)

"Insistir con más extensión en cuestiones como las del ítem 29. Cuestiones adyacentes a la labor docente e investigadora, reuniones inacabables. Políticas de departamento y/o facultad minan la motivación y son generadoras de ansiedad y hacen perder el tiempo, energías y humor." (87-458. CM-P)

Ambdós plantegen aspectes que poden inhibir l'interès del professorat per participar en les tasques relacionades amb temes de gestió. Aquest interès es podria desvetllar si, els departaments corresponents, afavorissin la seva agilitat i eficàcia en aquest tipus de recerca. Si fos així, com ho demostren els comentaris anteriors, segurament augmentaria el nombre de professorat universitari que reconeixeria la importància de la seva implicació en la gestió i ho respectaria, com una més de les seves funcions professionals.

Vidal i Quintanilla assenyalen que els acadèmics dediquen el 13% del seu temps a tasques de gestió en la universitat (Sancho, 2001). És un temps ben significatiu i per tant, seria desitjable que la seva qualitat transcendís de manera positiva en la satisfacció docent.

Entre els experts, es posa de relleu la relació que hi ha entre les tasques de gestió i la qualitat de la docència. En veiem un exemple (Benedito et al., 1995):

"La gestió, en totes les seves manifestacions, ha d'estar orientada per plantejaments de competència i de millora professional, de contribució a la qualitat de la docència i de la recerca, transparència democràtica i de servei a la comunitat educativa." (p. 128)

El contingut de l'ESP comparteix del tot aquest plantejament. Per tant, malgrat els desajustaments estadístics dels resultats de l'ítem 29, optem per mantenir-lo. L'opció va acompanyada d'un suggeriment per modificar el text d'aquest ítem sense afectar el seu significat global.

La nostra intenció és reduir el percentatge tan elevat, el 25,9%, de respostes d'indiferència i afavorir una major identificació amb l'ítem per part d'aquells professors a qui potser no agrada molt fer totes aquestes tasques, però que les realitzen amb responsabilitat. És probable que hi hagi un nombre significatiu de professorat satisfet en la docència, però que no s'ha vist del tot representat amb el "Me gusta" que inicia el contingut d'aquest ítem.

La proposta de canvi es concreta en substituir "Me gusta" per "Realizo con interés". Així, l'enunciat seria: "Realizo con interés otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la facultad, hacer gestiones, etc." La modificació, al nostre entendre, pot afavorir una millor distribució de les respostes.

La permanència de l'ítem 29 en l'ESP, en ser un instrument de mesura i de millora de la satisfacció docent, pot contribuir a què el professorat s'impliqui més positivament en les diferents activitats de gestió i a què les organitzacions adients se'n responsabilitzin per aconseguir una millor eficàcia i repercussió en la tasca docent.

Benedito et al., (1995) consideren imprescindible que es produeixi un canvi d'actitud, perquè el professorat universitari assumeixi aquesta implicació com una de les seves funcions professionals. La universitat es troba en una època de transició (Subirats, 2001). És desitjable que s'aprofiti per reafirmar la seva voluntat d'institució democràtica, on cadascú pugui exercir totes les seves funcions amb responsabilitat i satisfacció.

Seguidament exposem els ítems d'aquest factor que han obtingut resultats satisfactoris en les diferents proves estadístiques practicades.

**Ítem 13: "En cada clase, procuro que mis alumnos saquen lo mejor que hay dentro de ellos"**

Les respostes a l'ítem 13 indiquen que ha estat molt ben valorat pel professorat. El 74,1% intenta, durant la seva pràctica docent, que els estudiants puguin desenvolupar el millor que tenen dins seu. El 2,9% no ho fa i el 23% es mostra indiferent davant d'aquest tema.

L'ítem pressuposa una conducta en la qual el professorat valora les capacitats i les potencialitats dels estudiants. Es reconeix i parteix dels coneixements previs (conceptes, procediments i actituds), base per a la construcció d'aprenentatges significatius. A més, assumeix un rol de professor mediador que orienta el procés d'aprenentatge i regula l'ensenyament d'acord amb les necessitats dels estudiants. Significa fugir de l'ensenyament centrat únicament en la matèria per desenvolupar un ensenyament centrat en els estudiants. Es produeix una interacció bidireccional (professor-estudiants) que aporta informació al professor per regular el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot plegat es concreta amb un conjunt d'estratègies metodològiques que faciliten, a cada estudiant, sentir-se partícip de la construcció en espiral del seu ser i saber. Es tracta d'una opció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge (Rogers, 1969; Bruner, 1972; Vygotski, 1979; Wertsch, 1988; Ausubel et al., 1989; Coll, 1983, 1990; Coll et al., 1993; Zabalza, 1995, 2003).

Hi ha professors que encara estan molt lluny de poder adoptar el model de docent exposat. Hem recollit un comentari que així ho indica:

"En la enseñanza universitaria se deben valorar más los conocimientos que las actitudes personales. El profesor debe ser un investigador que enseña y transmite sus experiencias más que un pedagogo. Si no es así, el ejercicio de cualquier profesión es una cosa imposible." (154-163. UB-D)

Posar en pràctica el model de professor basat en el constructivisme requereix unes condicions determinades. Una d'elles és la proporció d'alumnes per professor. És imprescindible la desmassificació de les classes, ja des del primer curs, per afavorir la comunicació i facilitar l'aplicació de les estratègies didàctiques adequades (Benedito et al., 1995). Així ens ho demostra el comentari d'un professor en relació amb l'enunciat de l'ítem 13:

"Tinc 130 alumnes matriculats i uns 80 a classe. És gaire bé impossible tenir-hi un tracte personal i treure el millor que tenen." (149-150. UB-D)

Comprovem, una vegada més, la voluntat per aplicar metodologies i pràctiques educatives centrades en l'estudiant, que, sens dubte, repercuteixen positivament en la satisfacció docent. Però l'elevat nombre d'estudiants sorgeix novament com un gran impediment.

**Ítem 19: "Procuro que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos"**

La distribució de les respostes indica que és un ítem ben valorat per la majoria del professorat. El 68,8% dels professors respon a les expectatives de satisfacció d'acord amb el constructe corresponent, el qual exposa que els professors satisfets consideren que el seu ensenyament té implicacions directes i immediates en la vida personal dels seus alumnes (Polaino i Domènech, 1997). El 10,3% no s'hi identifica i el 23% expressa indiferència davant l'enunciat.

La funcionalitat immediata i l'aplicació personal del que s'aprèn afavoreixen la motivació dels estudiants i el reconeixement de l'interès per allò treballat a classe a curt termini. Aquesta característica temporal té més probabilitats d'arribar al professor que no pas quan els aprenentatges només prenen significat en acabar l'assignatura o, fins i tot, en l'exercici de la pràctica professional. La gratificació immediata que pot experimentar el professor en aquestes circumstàncies li serveix com a retroalimentació (p. 97), un aspecte molt important en la seva tasca docent quotidiana.

**Ítem 27: "Considero que lo que enseño es útil para la vida personal y profesional de mis alumnos"**

És l'ítem més ben valorat de tots. Un elevadíssim percentatge de respostes, el 93,9%, palesa que aquest professorat s'identifica amb l'enunciat. Només el 2% manifesta que no és així i el 4,1% expressa indiferència.

La majoria dels professors està segura que el contingut de les seves classes és important per a la formació personal i professional dels seus estudiants.

En relació amb aquest ítem, hem recollit el matís següent:

"Para la vida profesional sí, para la vida personal, no tanto." (35-349. UB-M)

El contingut d'aquest ítem, com el del 19, es relaciona clarament amb el concepte de transcendència de Herzberg (1968), exposat en el capítol 6 (p. 96) i comentat breument en l'ítem 23 (factor 2). D'aquest concepte es desprèn que, per a una docència eficaç i satisfactòria, és essencial que els professors siguin conscients de la repercussió positiva que tenen en la vida personal i professional dels estudiants.

**Ítem 30: "Concedo mucha importancia a mi compromiso personal con los alumnos, puesto que de él depende la eficacia de mis ayudas y orientaciones, así como la capacidad de suscitar en ellos la vocación investigadora"**

L'ítem 30 ha estat valorat positivament per la majoria del professorat. El 79,4% està, poc o molt, d'acord amb l'enunciat. El 3,9% no hi està d'acord i el 16,7% es mostra indiferent.

Segons aquestes dades, una gran majoria de professors es considera compromesa personalment amb la formació dels estudiants i a la vegada, està convençuda de la repercussió positiva d'aquest compromís en el procés d'ensenyament-aprenentatge que es realitza en les seves classes. Aquest plantejament reforça, una vegada més, la importància de la influència mútua en les relacions personals.

De les dades qualitatives, considerem significatiu el comentari que fa un professor de la Facultat de Medicina. El seu missatge és, segons nosaltres, extensiu als altres estudis universitaris:

"Creo que es importante que capten que nos gusta el trabajo que realizamos y que es fundamental que valoren como muy importante el trato humano a los pacientes y que no olviden que la preparación científica les ayudará mucho pero siempre podrán consultar con el material bibliográfico y con otros compañeros sus dudas. Sin embargo, si no aprenden con nosotros a valorar al paciente desde su aspecto humano y a aportarles toda la ayuda humana que puedan, en el ámbito de la medicina clínica fracasaran." (34-348. UB-M)

En aquest sentit, Dean, en un treball de 1991, assenyala, com una experiència molt motivadora, el fet que el professorat pot representar, per als estudiants i/o col·legues, una extraordinària font d'inspiració d'idees, actituds i bones iniciatives professionals a partir del seu interès per la professió i del gust pel treball que realitza (Santos Guerra, 1993).

**Factor 5: característiques personals II: capacitat d'adaptació**

Ha quedat configurat amb sis ítems: 6, 7, 9, 11, 15 i 22. Procedeixen dels factors 1, 4 i 6 de la primera organització de l'ESP en sis factors. En concret: factor 1 (satisfacció – ítems 11, 15 i 22), 4 (desimplicació – ítem 7) i 6 (característiques personals: adaptació als estudiants – ítems 6 i 9).



Dels sis ítems que el formen, n'hi ha dos (7 i 22) amb un índex d'homogeneïtat baix amb el factor. Recordem que l'homogeneïtat amb el total dels ítems 7, 9 i 22 tampoc era suficient. La relació entre els ítems 7, 15 i 22 dins del factor no és la desitjable. D'altra banda, el pes factorial de l'ítem 15 és només de 0,273. Tot plegat indica que, des del punt de vista estadístic, aquest factor es presenta feble.

Aquesta condició fa que els ítems assenyalats no siguin candidats a formar part de l'ESP. Però, com en altres factors anteriors, abans de prendre aquesta decisió, hem valorat el conjunt del factor i cadascun dels seus ítems. El resultat, per l'interès del seu contingut en l'ESP, aconsella conservar-los de moment, tot i que es suggereixen algunes modificacions, la conveniència de les quals s'haurà de comprovar en estudis posteriors.

Podem comprovar com el contingut dels sis ítems respon a les característiques del factor. Des d'aquest punt de vista, estimem pertinent aquesta agrupació, ja que tots ells estan relacionats amb la capacitat d'adaptació del professorat a les necessitats educatives dels estudiants i a les exigències que se'n deriven. En síntesi, es fa referència: al temps necessari d'adaptació a l'estudiantat; a l'adaptació del professorat a l'horari d'atenció als alumnes; a ajustar el contingut de les classes a les característiques del grup; al fet de donar resposta a les seves necessitats durant la classe (encara que això comporti cansament físic) i a l'adopció d'un plantejament pedagògic que doni protagonisme als estudiants en la construcció de la seva formació.

Guerrero i Vicente (2001) exposen la relació significativa que Asher (1971) va comprovar entre satisfacció docent, compromís pedagògic i la capacitat d'adaptació del professorat als estudiants. Aquesta constatació és un suport a la coherència interna del contingut d'aquest factor.

Iniciem ara la discussió dels resultats dels ítems que presenten alguna dificultat d'ordre estadístic i, continuarem, amb l'exposició dels altres ítems que completen el factor 5.

#### **Ítem 7: "Trato de explicarles sólo lo que exige el programa"**

Les respostes obtingudes en aquest ítem distribueixen el professorat de la mostra entre el 23,7% que estaria d'acord amb l'enunciat, el 12,2% que es mostra indiferent i

el 64% que no hi està d'acord. Aquestes dades estan matisades per alguns comentaris i, en conjunt, posen de manifest que hi poden haver professors que desitjarien anar més enllà del programa, però que es troben en situacions, externes a la seva voluntat, que els ho impedeixen. Entre aquestes assenyalen: l'elevat nombre d'estudiants, l'organització per quadrimestres, el poc nivell que detecten en l'estudiantat a l'inici de l'assignatura, l'amplitud dels programes...

Si ens hi fixem, el text de l'ítem 7 planteja una conducta concreta, no pas una opinió. Per tant, només permet manifestar-se d'acord amb l'enunciat a aquells professors que ho posen en pràctica i en canvi, no ho facilita a aquells que ho desitjarien però no els és factible, ateses les limitacions esmentades anteriorment.

Per evitar aquesta situació, i de cara a una nova revisió de l'ESP, proposem modificar lleugerament el text. Ho plantejaríem en forma d'opinió. Hi ha altres enunciats de l'ESP amb aquest format i per tant, no seria un enunciat que distorsionés l'estil del conjunt del redactat. Proposem substituir: "trato de explicarles sólo lo que exige el programa" per: "creo que hay que explicarles sólo lo que exige el programa. La modificació afavoriria que es poguessin identificar amb l'enunciat d'aquest ítem altres professors que, malgrat no poder-ho posar en pràctica, consideren que és el millor i el que realment els agradaria fer, però que hi ha aspectes externs que els ho impedeixen.

El tema de l'ítem 7 és interessant. Està relacionat amb un model de professor que encaixa perfectament amb el que proposa l'ESP i, a més, és un tema recolzat pels experts en currículum i pràctica educativa en la universitat (Zabalza, 1992, 2002; Ferrer i Laffitte, 1994; Benedito et al., 1995; Domènech, 1999). Tots ells emfatitzen la importància de l'adaptació dels programes a les característiques dels estudiants i concedeixen aquesta responsabilitat al professor. Queda perfectament explicat en la citació següent, extreta de Benedito et al., (1995):

"La sintonía curricular deseable en la universidad descansa en manos del profesor cuando adapta, contextualiza, flexibiliza, su planificación en la práctica del aula." (p. 54)

D'acord amb el que s'acaba d'exposar, veiem prudent conservar l'ítem 7, tot incorporant la modificació suggerida i condicionant la seva permanència definitiva a altres resultats que es puguin obtenir en revisions posteriors.

**Ítem 9: "Al mes de dar clase ya me he adaptado a mis alumnos"**

Les respostes que ha obtingut aquest ítem indiquen que el 72,2% del professorat s'identifica amb el seu enunciat, el 22,3% es mostra indiferent i el 10% no hi està d'acord. Tot i ser un ítem ben valorat per la majoria del professorat, considerem elevat el percentatge d'indiferència. Els suggeriments recollits a través de les dades qualitatives ens aporten informació per comprendre alguna de les dificultats que ha generat. Així ens ho fa saber aquest professor que ha optat per la resposta 3 (IN):

"Me adapto (o procuro hacerlo) a mis alumnos, pero -un mes- me parece un plazo absurdo que vicia la respuesta." (130-520. CM-D)

Entenem aquest comentari prou raonable, ja que l'important és voler, intentar i evidentment, aconseguir adaptar-se al grup d'estudiants. El menys rellevant és el temps, que lògicament s'ha d'entendre prudencial perquè tingui efecte. És possible que el fet d'especificar el marge de temps en el redactat de l'ítem 9 també hagi estat un inconvenient per a altres professors, condicionant les dificultats estadístiques obtingudes en aquest ítem.

Per evitar aquesta dificultat detectada, proposem excloure el fragment del text que fa referència a "un mes" i substituir-lo per "un breve período." Som conscients que és més imprecís, però creiem que aporta una sensació de flexibilitat amb la qual cada professor pot identificar aquest *temps personal* necessari d'adaptació. Així, el nou redactat seria: "En un breve período de haber empezado las clases, ya me he adaptado a mis alumnos."

**Ítem 22: "Al terminar la clase me encuentro cansado aunque muy satisfecho"**

Els resultats obtinguts en l'ítem 22 indiquen que ha estat ben valorat pels professors. El 69,3% s'identifica amb l'enunciat, el 14,1% no ho fa i el 16,5% es manifesta indiferent.

El seu contingut està relacionat amb la capacitat d'adaptació que té el professor al grup i a les exigències globals que es donen en un context d'aula. De fet, com hem vist en el capítol 8 (p. 134), el professor és, a través del seu rol mediador, el líder del grup. Aquesta posició fa que hagi d'estar en estat d'alerta constant per detectar les necessitats que es produeixen, reconduir-ne algunes i donar resposta a unes altres. Per conduir aquesta situació és necessària una bona dosi d'energia que, al final de la classe, es tradueix en un cert cansament.

Si no hi ha capacitat d'adaptació als estudiants, la classe pot transcórrer amb total monotonia, distant i independent de les característiques del grup. El professor pot acabar la classe sense apreciar cap signe de cansament i, de ben segur, amb la mateixa fredor amb què la pot haver començat.

Però si parlem d'un professorat a qui li agrada la seva feina i que se sent útil en l'educació dels estudiants, segur que acabarà la classe experimentant un determinat grau de cansament, però també una sensació de benestar. Aquest darrer plantejament coincideix amb el que es fa en el constructe satisfacció docent (Polaino i Domènech, 1997), el qual ho considera propi de tot professor satisfet en la seva docència.

Alguns comentaris recollits mostren experiències que donen suport a aquest plantejament:

"Por curioso que parezca las clases me sirven para olvidarme de todas estas presiones y en muchos casos al finalizar la clase me encuentro algo cansado físicamente però psíquicamente relajado." (79-189. UB-M)

"Disfruto dando clase, pero al final de la semana estoy simplemente rendido." (188-72. UPC)

Malgrat tot l'exposat, les dades estadístiques aconsellen no mantenir aquest ítem. Però abans de prendre aquest determini, essent el nostre treball el primer intent de validació de l'ESP i estant convençuts del seu valor, considerem més prudent mantenir-lo, no sense abans proposar un canvi en el seu redactat, que confiem pugui millorar els seus resultats posteriors.

La proposta de canvi es basa en què no és aconsellable que en el mateix redactat de l'ítem aparegui la paraula satisfacció. Aquest fet pot haver produït, inconscientment, un efecte d'aproximació al que es podria intuir com la resposta més vàlida per obtenir un resultat plausible, ja que tots els subjectes sabien que l'ESP pretén ser una escala de mesura de la satisfacció docent.

De fet, hem pogut comprovar que aquest fenomen és detectat amb freqüència en estudis sobre la satisfacció laboral i, com ja hem explicat en el capítol 5 (p. 79), és conegut com a "Llei del 80%" (González i González, 1993).

D'acord amb l'exposat, proposaríem substituir de l'ítem 22 el terme "satisfecho" per "a gusto." El nou redactat quedaria així: "Al terminar la clase me encuentro cansado aunque me siento a gusto." D'aquesta manera, la selecció de les respostes es veuria lliure de l'efecte que hem comentat.

**Ítem 15: "Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan"**

Ha estat un ítem ben valorat. La distribució de les respostes indica que el 87,6% del professorat considera que els estudiants són els protagonistes de l'educació i el professor és qui els ajuda a aprendre. Però el 5% d'aquest grup no ho considera així i el 7,4% es posiciona amb indiferència davant d'aquest tema.

El contingut d'aquest ítem està relacionat directament per un costat, amb el model constructivista de l'ensenyament-aprenentatge a la universitat, exposat més amunt (vegeu comentari ítem 13), i per l'altre, amb l'opció d'educar a la universitat (vegeu capítol 1, p. 29, capítol 8, p. 137, i comentaris dels ítems 10 i 16). Tot plegat exigeix un rol docent i discent d'acord amb el plantejament del professor satisfet que es fa en el constructe base de l'ESP (Polaino i Domènech, 1997).

Entre la informació qualitativa relacionada amb aquest ítem, sobresurt l'opinió d'un professor plenament identificat amb el contingut que s'hi exposa:

"Tengo una idea de la educación en que considero que el profesor no debe recordar que está encima de la tarima, sino que ha de tender la mano de forma constante a la persona que educa y, que en poco tiempo, estará a su nivel o lo superará." (37-288. UB-M)

Altres comentaris espontanis de professors manifesten la importància dels estudiants en la seva satisfacció docent:

"Lo importante es el alumno. Si él está satisfecho, el profesor lo estará más." (185-34. UPC)

"Es importante la satisfacción del alumno." (90-77. UB-P)

"La implicación del alumno en las propuestas que se les hace desde la materia." (107-111. UB-P)

"La satisfacción depende del interés que demuestre el alumnado." (108-112. UB-P)

En aquest sentit també es manifesten Pagès (1998) i Díez Hochleitner (1998), respectivament:

"El papel central, que el alumno debe tener en la universidad, debe ser activo y no pasivo, el docente tiene la tarea de ayudar pero los alumnos deben aportar iniciativa y más responsabilidad." (p. 11)

"Estamos todos de acuerdo en que los alumnos deben ser los protagonistas." (p. 11)

Tots aquests comentaris posen de relleu la importància que té, per a la satisfacció del professor, la implicació dels estudiants en el seu propi procés de formació. L'ambient positiu que es dona entre professor i alumne incideix en la millora de l'autoconcepte del professor i en la seva satisfacció. Perquè sigui així, el comportament del professor ha d'afavorir el diàleg i s'ha de mostrar comprensiu, humà, tolerant i disposat a oferir ajuda acadèmica i personal (Sáenz i Lorenzo, 1993).

Aquest és el sentit de l'enunciat de l'ítem 15. Es basa en la perspectiva que entén l'educació com un procés compartit en el qual el rol del professorat és el propi d'un mediador entre els continguts (conceptes, procediments i actituds) i els estudiants (Rogers, 1969; Bruner, 1972; Vygotski, 1979; Wertsch, 1988; Zabalza, 2002). És un punt de vista contraposat als models on el rol del professor és només el de transmissor de continguts acabats.

Per tant, posicionar-se com a professor mediador significa dotar de protagonisme l'estudiantat. També comporta un reconeixement del saber de l'altre, de la seva capacitat per generar coneixement i d'una opció d'ensenyar i aprendre a través de la interacció entre les persones i els sabers. Significa, per tant, la renúncia al protagonisme únic del professor.

En relació amb aquest ítem un professor comenta:

"Protagonistas son ambos." (36-287. UB-M)

En aquest sentit, volem puntualitzar que renunciar al protagonisme únic com a professor, en cap moment vol dir abdicar del prestigi. Al contrari, el prestigi d'un professor no depèn de la seva postura distant ni d'una exclusivitat en el protagonisme a classe, sinó d'un saber gestionar l'aula amb rigor, amb ètica i amb respecte al grup i

a cada estudiant. Respecte que passa també pel reconeixement de la individualitat en l'estil i el procés d'aprendre.

Acabem el comentari d'aquest ítem amb les paraules de Benedito et al., (1995):

"Els estudiants són sempre protagonistes, junt amb el professor, de l'activitat docent, i comparteixen amb el professor tots els processos d'aprenentatge." (p. 62)

#### **Ítem 6: "En mis explicaciones procuro adaptarme a mis alumnos"**

En la distribució de les respostes de l'ítem 6, cap professor ha triat l'alternativa de resposta 1, indicativa d'un molt desacord amb l'enunciat. En el conjunt dels ítems de l'ESP, aquesta situació només s'ha donat una altra vegada i ha estat en l'ítem 1.

També sobresurt l'elevat percentatge de professors, el 89,1%, que s'identifica amb el contingut presentat. Només el 3,6% no ho fa i la resta, el 7,4%, es pronuncia amb indiferència. Com es veu, és un ítem molt ben valorat.

El seu contingut està vinculat amb la perspectiva comprensiva de l'educació i amb l'aprenentatge significatiu i funcional (Ausubel et al., 1989). Per a aquests models és imprescindible tenir present que els estudiants universitaris tenen idees pròpies sobre el saber, l'ensenyament i els continguts a treballar (Benedito et al., 1995). Es tracta dels coneixements previs (conceptes, procediments i actituds) dels estudiants, des dels quals el professor ha d'engegar el procés educatiu. Com és obvi, aquests continguts no coincideixen per igual en tots els grups, encara que es tracti, en estudis universitaris, d'un mateix curs. Fins i tot en un mateix grup es donen diferències significatives entre els estudiants. Que el professor desenvolupi un model d'ensenyament i aprenentatge basat en aquests principis, requereix una gran capacitat d'adaptació a la diversitat dels estudiants per donar-hi la resposta educativa adequada.

Entre els comentaris recollits, hi ha professors que veuen important, per a la seva satisfacció docent, el fet de:

"Adaptar la docència a les circumstàncies de l'alumnat." (170-4. UPC)

"Ponerse en el lugar del alumno intentando responder a lo que espera recibir." (185-34. UPC)

També considerem d'interès l'aportació següent:

"No obstante, lo que no acepto es convertir la clase en lo que, en mi opinión, algunos alumnos pretenden: un ejercicio de dictado de apuntes sustitutivo de cualquier consulta de libros y que solucione todo el programa." (144-141. UB-D)

Aquesta opinió posa de manifest la dificultat que es pot donar algunes vegades entre el professorat universitari, quan es tracta de compartir el significat de paraules i d'expressions que tenen un sentit molt concret en psicopedagogia, com és ara l'adaptació del professorat als estudiants. És una reflexió que apunta la necessitat de seguir insistint en la formació psicopedagògica del professorat universitari per compartir significats i, evidentment, les pràctiques educatives que se'n deriven.

#### **Ítem 11: "Según el horario previsto, estoy muy bien dispuesto para recibir a los alumnos"**

Les respostes a aquest ítem demostren que el 85,8% del professorat està ben disposat a atendre els estudiants en els seus horaris d'atenció. El 3,2% no ho fa i l'11% és indiferent al tema. Es tracta d'un ítem molt ben valorat pels professors.

A primera vista, podríem pensar que pel contingut plantejat, aquest ítem també podria estar ubicat en el factor 2 (estil relacional professor-estudiants), que agrupa els ítems referents a la tutoria en context universitari. Però l'anàlisi factorial el situa indiscutiblement en aquest factor 5 (característiques personals II: capacitat d'adaptació), sense que sigui cap distorsió pel tema general al qual fa referència el factor. De fet, atendre els estudiants adequadament vol dir participar de les seves necessitats i donar-hi resposta. Per tant, requereix una bona dosi d'empatia per part del professor i aquesta només es produeix si hi ha capacitat d'adaptació.

En el redactat d'aquest ítem s'ha posat especial èmfasi en "estoy muy bien dispuesto". Amb això, es vol diferenciar entre el simple compliment de l'horari d'atenció i el que és fer-ho amb el convenciment de l'interès que representa aquest espai de formació compartida. En la universitat, en la majoria de programes destinats a l'organització de les tutories, es fa explícita una dedicació mitjana de sis hores setmanals (Álvarez Pérez, 2002). La nostra reflexió va en el sentit que, si bé disposar d'un temps concret és fonamental, la bona actitud del professor és imprescindible.



La bona disposició per atendre els estudiants està relacionada amb l'eficàcia en què el mateix professorat creu que té l'atenció personalitzada a l'estudiant. Es comprèn que no hi hagi bona disposició a l'hora d'atendre els estudiants si el professor, d'una banda, pensa que la seva responsabilitat acaba en sortir de classe i de l'altra, està convençut que el rol docent es redueix a ser transmissor i instructor.

Una vegada més observem la incidència del pensament del professorat en l'exercici de la docència (Esteve, 1984; Varela i Ortega, 1984; Gimeno i Pérez, 1987; Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1988; Villar, 1988; Barquín, 1991; Escudero, 1991; Montero, 1993; Imbernón, 1994; Prosser i Trigwell, 1997). Per això, considerem imprescindible afavorir espais de formació, a fi de revisar el model de professor que cadascú té assumit i, si cal, adquirir estratègies per progressar vers un nou model. Aquest model hauria d'incorporar l'educació global de l'universitari, compartida entre professor-estudiant-estudiants.

Fins aquí, la informació recollida sobre els factors i els ítems que integren la versió actual de l'ESP. A continuació, presentem la discussió de les dades de l'ítem 31.

### **Ítem 31: "En general, estoy satisfecho con mi labor docente"**

Com ja hem comentat en el capítol 13 (p. 240), per la naturalesa del contingut de l'ítem 31, s'ha considerat més convenient que aquest no formi part de l'ESP. No obstant això, ens ha semblat adient comentar algunes dades en aquest apartat de la tesi.

Els resultats indiquen que el 88,9% es considera satisfet de la seva activitat docent. El 5,1% expressa que no ho està i el 6,1% es mostra indiferent. Són dades que assenyalen que una proporció molt elevada de professorat se sent satisfet com a docent, resultats que corroboren la llei sociològica del 80% de satisfets (p. 79). En l'estudi de Sáenz i Lorenzo (1993), es revela que el 69,5% de professorat es qualifica satisfet com a docent. Un percentatge també ben important. Dits autors assenyalen:

"En general hi ha una forta resistència per part del professorat a una valoració de les seves actituds i trets de personalitat. El professor té por d'autoanalitzar-se, a manifestar les seves actituds davant i en front als altres. [...] El subjectivisme propi de la pròpia dinàmica de l'autoavaluació, ja que hi incideixen factors de tipus psicològic i sociològic que condicionen profundament les opinions i les actituds dels individus." (p. 145)

Segons les dades obtingudes en el nostre treball, en relació amb la categoria acadèmica, el professorat que es considera menys satisfet en la docència és el grup format per professors associats. Els que es consideren més satisfets són, per igual, els professors ajudants i els catedràtics d'universitat.

Un dels professors que ha triat l'alternativa de resposta 3 (IN) en aquest ítem matisa:

"Irregular: a veces sí, a veces no." (35-349. UB-M)

Aquest comentari posa de relleu la vulnerabilitat de la satisfacció. Ens indica la importància de mantenir un cert estat d'alerta per tenir cura de la "salut" de la pròpia satisfacció docent, que no és un estat permanent i indefinit, com molt bé ens ha indicat el comentari anterior.

Iniciem ara la discussió dels resultats de la informació qualitativa aportada pels professors. Informació que, segons aquest professorat, no es reflecteix en els ítems de l'ESP i, en canvi, és considerada significativa per a la seva satisfacció docent.

## 15.2. Segona part: discussió dels resultats del segon bloc de les dades qualitatives

Recordem que la informació següent procedeix de les aportacions complementàries del professorat per explicitar aspectes que considera rellevants per a la seva satisfacció docent i no detectats en els ítems de l'ESP (vegeu capítol 14).

Exposem la discussió dels resultats d'aquest apartat d'acord amb l'ordre de distribució de les cinc categories en què ha quedat organitzada aquesta part de la informació qualitativa.

### **Categoria 1: aspectes relacionats amb la universitat**

Agrupa el 21,43% dels comentaris. Tots ells indiquen un cert descontent, per part dels professors, amb alguns aspectes relacionats directament amb la universitat com a institució.

De les tres subcategories que s'inclouen en aquest apartat destaca, per nombre de comentaris, la 1.1; la segueixen la 1.2 i finalment, la 1.3. Tot seguit en fem una breu explicació.

#### **Subcategoria 1.1: no reconeixement de la docència**

Representa el 61,11% dels comentaris agrupats en la categoria 1 i el 13,09% del total. D'aquestes dades es desprèn que una part del professorat veu afectada la seva satisfacció docent per l'escàs valor que, segons ell, la universitat concedeix a la docència.

Un d'aquests professors comenta:

"En general la tasca docent no està ben reconeguda ni valorada dins de l'ambient universitari." (174-13. UPC)

Altres comentaris subratllen el poc valor que té la docència en la promoció i en l'estabilitat laboral. En són un exemple:

"[...] La docencia no cuenta para nada, por eso es desmotivador invertir energías en preparar las clases. Da más prestigio investigar[...]" (102-99. UB-P)

"El cumplimiento de las obligaciones docentes no se contabiliza para nada en la promoción profesional. No es rentable dedicarse a las clases." (145-142. UB-D)

Ambdós són un clar exemple del professor que es troba en la situació coneguda com *despersonalització* del docent universitari. Fenomen que ja hem explicat en aquest capítol, en la discussió de Ítem 26 (p. 296).

En l'estudi de García-Valcárcel (1989), també es detecta com un focus de malestar entre el professorat el poc valor que la universitat demostra per la docència, en front de la recerca.

### **Subcategoria 1.2: salari**

Aglutina el 25% dels comentaris de la categoria 1 i el 5,36% del total. Aquest grup de professors considera l'aspecte econòmic important per a la seva satisfacció docent. Un dels comentaris així ho palesa:

"Nuestros emolumentos económicos son menores o iguales que las plazas económicamente peor pagadas." (27-335. UB-M)

Aquest és un tema que es troba reiteradament en molts dels estudis sobre el professorat (Esteve, 2001b). En els treballs d'Alvira i Collazos (1976); Castillo (1978) i Veira (1983), es considera un factor d'insatisfacció entre el professorat universitari. En l'estudi de García-Valcárcel (1989) es demostra que el 45% del professorat es considera mal remunerat. El percentatge augmenta fins al 67% en el treball de Fernández (1991), on els professors expressen clarament el seu malestar per la baixa retribució econòmica. En els estudis de Zubieta i Susinos (1992), el salari apareix com un aspecte d'escassa satisfacció i en el de Sáenz i Lorenzo (1993), es constata que el baix salari és causa d'insatisfacció entre el 50% del professorat. Guerrero i Vicente (2001) també recullen el sou baix com un inconvenient del treball docent.

### **Subcategoria 1.3: inestabilitat laboral**

Agrupa el 13,89% dels comentaris de la categoria 1, que representen el 2,98% del total. La inestabilitat laboral és un altre aspecte que també es viu amb neguit i es percep com un obstacle per a la satisfacció docent.

El nombre de professors que posa de relleu aquest tema és inferior a l'anterior. Creiem que aquesta diferència es podria explicar, en part, perquè el professorat està distribuït

en diferents categories acadèmiques, moltes de les quals ja signifiquen una estabilitat en el lloc de treball. Un comentari al respecte:

"[...] Es indiscutible que factores externos afectan a la misma satisfacción-vocación. En este sentido aspectos laborales tales como la inestabilidad en el trabajo [...]." (124-504. CM-D)

Cooper (1978), citat per (Sáenz i Lorenzo, 1993) considera la seguretat en el treball com un dels factors més influents per a la satisfacció. En l'estudi de Guerrero i Vicente (2001) s'assenyala la incertesa en el lloc de treball com una de les causes d'estrès entre el professorat universitari consultat.

## **Categoria 2: aspectes relacionats amb els estaments acadèmics, organitzatius i d'infraestructura del propi centre universitari**

En diferents estudis consultats, l'organització dels centres apareix com una variable fonamental per aconseguir una docència de qualitat. Rodríguez Serrano i Caballero (1990) consideren que, per afavorir la qualitat dels centres educatius, no és suficient que millorin el professorat, els estudiants, els currículums i els sistemes educatius, sinó que també cal una millora en el funcionament i l'organització dels centres. Només així, el treball del professorat i el dels estudiants podrà ser font de satisfacció. Fernández (1991) detecta que el 63% del professorat de la Universitat Complutense de Madrid es manifesta insatisfet amb els aspectes d'organització acadèmica de la seva universitat. Tampoc està satisfet el 41% dels professors de la Universitat de Granada, mentre que el 36,3% no es manifesta sobre aquest tema (Sáenz i Lorenzo, 1993).

En el nostre treball, aquesta categoria és la que recull més comentaris. Representen el 38,09% del total. Està formada per manifestacions que posen de relleu dificultats del professorat amb el centre universitari on exerceixen la docència. Totes elles suposen impediments per a la satisfacció docent. A continuació les comentem:

### **Subcategoria 2.1: especialització docent**

Representa el 12,5% dels comentaris d'aquesta categoria i el 4,76% del total. Recull informació sobre la importància d'especialitzar-se en les assignatures a impartir. Així s'evita la diversificació i s'afavoreix aglutinar esforços d'actualització i preparació, tot millorant la qualitat i la satisfacció docents. Entre els comentaris subratllem:

"En el reparto docente debería tenerse en cuenta el perfil del profesor, la especialización." (5-549. CM-M)

"La asignación de asignaturas distantes a mi ámbito de especialidad implican más trabajo y menos satisfacción." (90-77. UB-P)

L'especialització en l'assignatura que s'ensenya i el seu domini es consideren una de les variables rellevants per una docència de qualitat (Fernández, 1988; Nadeau, 1988; Salvador i Sanz, 1988; Tejedor et al., 1988). En els estudis sobre la satisfacció docent del professorat fets per Zubieta i Susinos (1992) també apareix com un aspecte important. En els de Sáenz i Lorenzo (1993), es revela com un dels factors que genera més satisfacció entre el professorat.

### **Subcategoria 2.2: nombre de grups**

Formada pel 17,19% dels comentaris, que representen el 6,55% del total. El nombre de grups per professor és un tema vinculat amb la càrrega docent. Aquests professors la consideren massa elevada per poder desenvolupar la docència amb gust i eficàcia. Un comentari il·lustratiu d'això:

"En este momento tengo una docencia de 33 créditos cuando debería ser de 24 con un número total de alumnos que supera los 400. Como es lógico, es difícil sentirse satisfecho de la actividad docente en estas circunstancias." (188-72. UPC)

### **Subcategoria 2.3: nombre d'estudiants per grup**

Recull el 37,50% dels comentaris de la categoria 2. És el 14,28% del total. El nombre d'estudiants per grup classe és una de les dificultats més comentades en aquesta categoria i també una de les que més vegades s'ha donat per matisar la resposta emesa als ítems.

El conjunt d'opinions assenyala que el nombre d'estudiants a l'aula és un impediment important, tant per adaptar-se a les necessitats de formació del grup i adoptar estratègies didàctiques més participatives, com per exercir el model de professor que es desprèn de l'ESP. Incorporem un parell d'exemples:

"Hi ha un nombre massa elevat d'alumnes per poder-hi incidir bé." (176-18. UPC)

"Que el número de alumnos permita la participación activa y la reflexión del alumnado." (134-116. UB-D)

En el seu treball, Sáenz i Lorenzo (1993) han trobat que la massificació a les aules és un dels factors més negatius per a la satisfacció del professorat. Per la seva banda, Guerrero i Vicente (2001) exposen que el 33% del professorat universitari considera la massificació la principal causa de malestar.

Aquesta dificultat sovint es relaciona amb la gran aflluència d'estudiants a la universitat. Per evitar-ho, es parla de la necessitat de restringir-ne l'accés. Considerem que s'hauria de ser cautelós a l'hora de prendre mesures com la que acabem d'esmentar i també s'hauria de fer una anàlisi des de les característiques de la societat actual. Al nostre entendre, no es tracta de reduir l'accés d'estudiants, sinó d'ampliar el nombre de professors universitaris. Tots els ciutadans preparats tenen dret a accedir a l'Educació Superior. Frenar-la, per evitar la tan temuda *massificació a les aules*, no és una mesura adient en un context democràtic al qual es fa constant referència en temes sobre la universitat actual (vegeu capítol 2, p. 39).

#### **Subcategoria 2.4: horaris**

Compta amb el 6,25% dels comentaris de la categoria 2 i el 2,38% del total. Hi trobem les opinions del professorat respecte a la incidència dels horaris de classe en la seva satisfacció docent. En mostrem una:

"Creo que el horario es muy importante, sobre todo cuando se imparte una clase teórica. [...] La confección de los horarios debe estar estudiada para aprovechar al máximo el tiempo y el rendimiento de los alumnos." (135-119. UB-D)

Els horaris afecten tant els estudiants com els mateixos professors. Convé deixar el temps necessari per recuperar forces entre classe i classe, si en cadascuna s'inverteix una bona dosi d'energia física i emocional. Només cal recordar el contingut de l'ítem 22 de l'ESP i les respostes que ha obtingut (p. 331).

En el treball de Muñoz (1990), l'horari és un dels aspectes més valorats pels treballadors de cara a la seva satisfacció laboral. Una vegada més, es posa de manifest com els aspectes organitzatius influeixen en la qualitat de l'ensenyament i en la satisfacció docent.

### **Subcategoria 2.5: recursos materials**

Agrupa el 18,75% dels comentaris de la categoria 2 i el 7,14% del total. La manca de recursos materials a les aules o la seva precarietat és un altre tema que preocupa en relació amb la satisfacció docent.

Dels dotze professors que han plantejat aquest tema, dos fan referència a la manca de mitjans audiovisuals i els altres, o no ho especifiquen o es refereixen a diversos recursos, com poden ser els espais disponibles. En veiem un exemple de cada:

"La imposibilidad de utilizar nuevas tecnologías en las clases." (151-152. UB-D)

"Medios materiales e infraestructura para la docencia." (77-182. UB-M)

Aquestes opinions coincideixen amb l'estudi de Fernández de 1991 sobre el professorat de la UCM: el 60% dels professors es manifesta insatisfet pel que fa a les condicions materials en què desenvolupa la seva activitat docent. En aquest mateix sentit s'expressa el professorat universitari de Granada (Sáenz i Lorenzo, 1993).

### **Subcategoria 2.6: dificultats amb estaments**

Engloba el 7,81% dels comentaris de la categoria 2 i el 2,98% del total. Tots ells es refereixen al malestar que generen les dificultats amb persones responsables del centre universitari on s'està adscrit. Aquest malestar es considera una dificultat per a la satisfacció docent d'aquests professors. A tall d'exemple:

"Los rectores y autoridades académicas están cada vez más lejos. La endogamia aumenta cada vez más." (27-335. UB-M)

Els resultats de l'estudi de Sáenz i Lorenzo (1993) demostren que el 47,7% dels professors de la Universitat de Granada es manifesta insatisfet per la manca d'interès que l'equip directiu d'aquesta universitat demostra pels problemes del professorat.

## **Categoria 3: característiques dels estudiants**

Representa el 14,88% dels comentaris recollits. Agrupa els que exposen, com a dificultat per a la satisfacció docent, aspectes directament relacionats amb les actituds i els coneixements dels estudiants. Està organitzada en tres subcategories.



### **Subcategoria 3.1: manca de base**

Formada pel 20% dels comentaris de la categoria 3, que representen el 2,98% del total. És l'opinió d'aquells professors que creuen no poder estar satisfets amb la seva docència perquè molts dels estudiants no segueixen el nivell de les classes que els agradaria impartir i això els obliga a dedicar temps de l'assignatura a cobrir coneixements que, al seu entendre, ja haurien d'haver assolit. Un exemple d'això ens la fa arribar aquest professor:

"La escasísima preparación con la que llegan los alumnos. Carecen de la más elemental cultura general. Desconocen palabras que no son tecnicismos jurídicos, son incapaces de razonar por sí mismos (lo quieren todo masticado y son incapaces de interpretar un texto), les falta la capacidad de abstracción y de síntesis y la más elemental capacidad de expresión." (155-166. UB-D)

En aquesta mateixa línia, Sáenz i Lorenzo (1993) troben que el 85% dels professors participants en el seu estudi considera, com una de les causes de la seva insatisfacció, l'escassa preparació científica adquirida pels estudiants en els cursos anteriors.

### **Subcategoria 3.2: actitud davant els estudis**

Recull el 44% dels comentaris de la categoria 3, el que suposa un 6,55% del total. Es refereixen a la implicació dels estudiants en el seu procés de formació.

Per a aquests professors, és un condicionament per a la seva satisfacció docent. Quan perceben interès per part dels estudiants, els gratifica. En canvi, quan hi ha apatia, també se'n ressenten. Un comentari:

"La satisfacción del profesor también tiene que ver con el grado de interés que demuestra el alumno por la asignatura." (169-3 UPC)

Aquests comentaris confirmen, una vegada més, la sensibilitat que es genera en una classe i com les mútues influències professor-estudiants es reben de manera interactiva.

### **Subcategoria 3.3: interès per aprovar, no per aprendre**

Agrupa el 36% dels comentaris d'aquesta categoria, el que suposa el 5,35% del total. El professorat es mostra preocupat per les estratègies que els estudiants aprenen per passar les assignatures; no demostren autèntica motivació per adquirir una bona formació. Aquesta constatació és un impediment per sentir-se satisfets amb la seva docència.

Un exemple d'aquesta realitat és el comentari següent:

"Progresivamente y debido al desinterés de los alumnos que sólo piensan en aprobar, salvo una minoría, he ido volcándome más en la investigación y en las publicaciones hasta el punto de valorar mucho más mis estancias en el extranjero, descargado de docencia." (111-476. CM-D)

#### **Categoria 4: aspectes relacionats amb el currículum dels estudiants**

Agrupa el 8,93% dels comentaris fets al marge dels ítems de l'ESP. Tots ells representen aspectes importants per a la satisfacció docent d'aquest grup de professors. Michavila (2002) considera que, en la majoria dels centres universitaris, la càrrega lectiva dels estudiants acostuma a ser excessiva, rígida i els horaris estan sobrecarregats.

Hem organitzat aquest conjunt d'opinions en tres subcategories.

##### **Subcategoria 4.1: contingut del currículum i dels programes**

Els comentaris que s'hi han recollit representen el 26,67% de la categoria 4 i el 2,38% del total. En aquests, el professorat considera que se sentiria més satisfet com a docent, si tingués oportunitat d'intervenir en l'organització del currículum dels estudis i en la confecció del programa que ha de desenvolupar a classe. Tenim un exemple en el comentari d'aquest professor:

"La autonomía del profesorado respecto de los contenidos, programas, niveles del plan de estudios: en esto, el hecho de ser o no profesor titular permite muy distintos límites y/o horizontes." (99-93. UB-P)

##### **Subcategoria 4.2: càrrega lectiva: estructura i contingut**

Agrupa el 33,33% d'opinions de la categoria 4. Representa el 2,98% del total. Hi trobem manifestacions que consideren aspectes negatius per a la satisfacció docent la distribució de les assignatures al llarg dels estudis, el nombre d'assignatures quadrimestrals i el seu creditatge.

Aquests professors consideren que l'organització dels currículums no afavoreix la implicació tranquil·la de l'estudiant en l'aprenentatge de les assignatures. Per tant, la satisfacció se'n ressent. Un d'ells comenta:

"Los planes de estudios nuevos han multiplicado por diez el número de islotes (asignaturas), sumergiendo al alumno en un laberinto de créditos, exigencias y neurosis indescifrables. En consecuencia, su aproximación al aprendizaje consiste en observar detenidamente los modos y costumbres del profesor de turno que regenta la asignatura para encontrar el modo más sencillo posible de superar el escollo crediticio con el mejor resultado y al menor coste posible." (139-133. UB-D)

En un to diferent, però en el mateix sentit, un professor manifesta:

"Me gustaría que los alumnos estuvieran menos agobiados con tantas asignaturas para poder realizar más actividades voluntarias." (11-571. CM-M)

### **Subcategoria 4.3: tipus de classes**

Representa el 40% dels comentaris de la categoria i el 3,57% del total. Segons les opinions que configuren aquesta subcategoria, els professors expressen que amb el tipus de classes que imparteixen no s'hi acaben de trobar prou a gust. Aquest aspecte interfereix en la qualitat de la seva satisfacció docent.

Opinen que la quantitat de classes magistrals que han d'impartir s'hauria de canviar per situacions d'ensenyament-aprenentatge organitzades a través de tutories. També caldria potenciar les classes de tipus pràctic. El canvi també hauria d'implicar una modificació del posicionament dels estudiants respecte al model d'ensenyament i aprenentatge. Posem un parell de citacions més a tall d'exemple:

"[...] Reducir la docencia magistral y sustituirla por tutorías obligatorias." (139-133. UB-D)

"Considero que los alumnos deberían decidir con mayor poder el tipo de formación que desean [...] ya que por una parte parecen querer renunciar a clases teóricas tipo magistral y, cuando se sustituyen por otra opción, las reclaman." (33-341. UB-M)

## **Categoria 5: aspectes relacionats amb la formació docent**

Agrupa el 16,67% de les opinions fetes al marge dels que afecten directament l'ESP.

### **Subcategoria 5.1: compaginar la docència amb l'aplicada**

Formada pel 32,14% de comentaris de la categoria 5. Representa el 5,36% del total.

Aquests comentaris consideren fonamental, de cara a la satisfacció docent, que el professorat pugui aportar a la classe el seu saber aplicat. Es valora especialment el coneixement i l'interès que la combinació docència-aplicada pot proporcionar als estudiants; estudiants que són vistos, per molts d'aquests professors, com a futurs professionals, més que no pas com a alumnes. El comentari següent ho il·lustra:

"En el caso de muchos profesores asociados creo que es muy interesante, para su labor docente, su actividad profesional complementaria que les permite conocer la realidad del mundo laboral a la que se incorporaran en un futuro los alumnos." (92-79. UB-P)

Aquest és un tema que ha sorgit en la discussió de l'ítem 2, com a possible explicació dels resultats que s'hi han donat (p. 291).

L'estudi de Zubieta i Susinos (1992) assenyala que el 19% del professorat universitari comparteix la docència amb l'exercici lliure de la seva professió.

### **Subcategoria 5.2: treballar en equip**

Representa el 35,72% de les observacions agrupades en la categoria 5. És el 5,95% del total. La subcategoria recull els comentaris del professorat que considera el treball en equip amb els companys un aspecte important per a la seva satisfacció docent. Segons ell, posar en comú les estratègies didàctiques, els recursos, les experiències i vivències docents, és una manera de progressar en la millora de la pròpia pràctica docent i, des d'aquesta via, enfortir la satisfacció docent. Aportem alguns comentaris:

"Tener un grupo de amigos profesores que refuerzen tu labor investigadora y docente." (162-401. UPM)

"El trabajo en equipo" (és important per a la meua satisfacció docent). (51-282. UB-M)

El treball en equip s'ha comentat, en part, en la discussió de l'ítem 28, amb comentaris adreçats directament sobre aquest ítem (p. 313). Els d'aquesta subcategoria pertanyen a professors que han considerat que el tema no queda reflectit en cap ítem de l'ESP.

### **Subcategoria 5.3: cursos de formació**

Està formada pel 32,14% dels comentaris de la categoria 5. Representa el 5,36% del total. En aquest apartat s'han incorporat les manifestacions dels professors que veuen, en la participació en cursos de formació, una manera de millorar la seva preparació com a docents. Entenen que així es podrien sentir més satisfets en la seva docència.

Aportem d'exemple aquests comentaris:

"La incentivación profesional y la formación continuada del profesor en el aspecto docente (no investigador) considero que está completamente desatendida." (42-293. UB-M)

"La preparación, estudio, reciclaje para la mejora de la docencia." (94-81. UB-P)

Subratllem l'interès dels comentaris agrupats entorn de la categoria 5, on el professorat manifesta el seu desig de formació per millorar el vessant docent de la seva professió. És en el reconeixement d'aquest professorat que, en part, també està en les seves mans millorar la qualitat de la docència.

Com s'ha pogut veure, les opinions recollides en les altres quatre categories representen temes vinculats més directament amb els aspectes extrínsecs de la satisfacció docent. Aspectes que, com també hem manifestat al llarg del treball, no s'han contemplat conscientment en els ítems de l'ESP, no pas per ignorar-los o per restar-los importància, sinó per la dificultat que té cada professor, de manera individual i immediata, de produir canvis en aquests condicionants.

Són condicionaments prou coneguts per tots. El professorat els posa de manifest de manera reiterada i són molts els treballs sobre aquest tema que així ho ratifiquen. Nosaltres, des d'aquí, només volem unir-nos-hi per donar testimoni del neguit que això genera, podent frenar o retirar gradualment, a algun professor, el seu interès per la docència. En conseqüència, la seva satisfacció docent se'n ressent i, en definitiva, en surt perjudicada la qualitat de la universitat. Les autoritats acadèmiques i administratives no han d'ignorar aquests aspectes.

Per respecte a les opinions del professorat que ha col·laborat en aquesta recerca, creiem que tenim l'obligació de deixar-ne constància. Per aquest motiu, gosem demanar a les persones que tenen competència en el tema, una reflexió profunda amb ferma voluntat de canvi.

### **15.3. Síntesi de les propostes de millora de l'ESP i suggeriments per al futur**

Al llarg d'aquest capítol, hem explicat el significat dels resultats obtinguts a través de les anàlisis practicades a les dades aportades pel professorat de la mostra real. Durant aquest procés, i en vista dels resultats, hem incorporat algunes pautes per tenir presents en estudis posteriors. Seguidament presentem una relació ordenada d'aquestes pautes. El conjunt de tota aquesta informació fa referència, per una banda, a la modificació d'alguns dels ítems i per altra, a l'estructura de l'ESP.

#### **a) Propostes en relació amb els ítems que han obtingut resultats estadístics febles**

De les diferents anàlisis estadístiques, hem vist alguns ítems que no compleixen tots els criteris desitjables per a la validació definitiva de l'ESP. Alguns ítems es mostren reiteradament poc integrats en el conjunt, però, després de les diferents valoracions que s'han fet, hem considerat més oportú mantenir-los, de moment. D'entrada, es proposa conservar els 30 ítems de l'ESP. Però aquest suggeriment va acompanyat d'algunes propostes de canvi. Creiem que aquestes modificacions no afecten el significat bàsic de l'ítem original. En canvi, pensem que poden millorar l'ESP en dotar-la de més concreció. Evitaríem així, als futurs usuaris, alguns dels dubtes detectats en la primera administració general de l'escala.

D'entre els ítems de l'ESP, el 29 és el que presenta més dificultats, des del punt de vista estadístic. D'altra banda, els ítems 7, 8, 9, 15, 17, 22 i 28 també s'han presentat poc consistents, encara que no ha estat així en totes les proves estadístiques practicades. Malgrat aquestes diferències, són ítems que convé tenir molt presents en futurs estudis per millorar les propietats psicomètriques de l'instrument. La síntesi de les propostes que presentem està orientada a aquesta finalitat.

**Ítem 29: “Me gusta ocuparme de otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, hacer gestiones, etc.”**

Com hem vist, tenint en compte els resultats estadístics, la fiabilitat i la validesa de l'ESP millorarien sense aquest ítem. Però proposem una alternativa en el seu redactat.

El sentit d'aquesta proposta es troba en què, curiosament, l'ítem 29 ha rebut comentaris per part del professorat explicitant la importància d'incorporar en l'ESP més ítems que tractin el tema al qual fa referència, ja que es considera d'interès per a la satisfacció docent. D'altra banda, la bibliografia consultada i ressenyada posa de relleu la importància que té per a la integració del professorat en el centre i, en conseqüència, per a la repercussió que té en la docència, el fet de realitzar amb satisfacció les tasques de gestió, al nivell que correspongui a cadascú, pròpies de tot professor universitari. Així doncs, d'acord amb la discussió i justificació que hem fet del tema representat per aquest ítem (vegeu p. 322) i d'acord amb la finalitat de millorar els possibles resultats estadístics en una nova versió de l'ESP, hem plantejat una breu modificació de l'enunciat de l'ítem 29:

<i>Redactat de l'ítem 29</i>	<i>Proposta de modificació</i>
<b>Me gusta ocuparme de</b> otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, hacer gestiones, etc.	<b>Realizo con interés</b> otras actividades que son propias de los profesores, como la asistencia a reuniones de la Facultad, hacer gestiones, etc.

### **Ítem 7: “Trato de explicarles sólo lo que exige el programa”**

Recordem que és un ítem ben valorat pel conjunt del professorat i que obté un índex de saturació correcte en l'anàlisi factorial en la dimensió o factor 5 en l'anàlisi factorial. Malgrat aquests resultats, la seva correlació amb el total d'ítems de l'ESP i amb el factor és dèbil.

Com ja hem comentat (vegeu p. 329), aquest ítem es planteja sobre el que fa el professor i no sobre el que desitjaria fer. Per tant, en la resposta a l'ítem 7, el professor no expressa el que pensa, sinó el que, en moltes ocasions, es veu obligat a fer. És prou conegut com l'elevat nombre d'estudiants i l'organització quadrimestral d'assignatures condicionen, en bona part, el contingut que es desenvolupa en les aules. Per tot això, és difícil inferir de les respostes a l'ítem 7 la veritable opinió del professorat. Aquesta reflexió ens ha fet decantar per presentar una proposta de modificació del redactat. La intenció és millorar el conjunt dels seus resultats en el marc de l'ESP.

<i>Redactat de l'ítem 7</i>	<i>Proposta de modificació</i>
<b>Trato de</b> explicarles sólo lo que exige el programa	<b>Creo que hay</b> que explicarles sólo lo que exige el programa

### **Ítem 8: “Me pongo nervioso cuando tengo que evaluar o examinar a mis alumnos”**

Es tracta d'un ítem que, en general, ha obtingut bons resultats estadístics. Només el seu índex d'homogeneïtat amb el total és insuficient. Dels comentaris rebuts, hem vist que la paraula “nervioso” ha generat dubtes i algunes confusions. És en aquest sentit que plantegem la possible modificació.

També hem pogut comprovar, a través de la bibliografia consultada, com el tema de l'avaluació dels aprenentatges preocupa considerablement al professorat universitari, especialment als professors molt implicats en la seva activitat docent. En concret, sembla que amoïna el tipus d'avaluació que es fa sovint en les nostres universitats, on predomina la sumativa per damunt de la formativa. D'acord amb aquests comentaris i amb el que hem exposat abans (vegeu p. 311), en el cas d'aquest ítem, hem considerat que, ampliant el seu enunciat, es podrien reduir les dificultats detectades. La proposta de redactat final seria:

<i>Redactat de l'ítem 8</i>	<i>Proposta de modificació</i>
Me pongo nervioso cuando tengo que examinar o evaluar a mis alumnos	Me pongo nervioso cuando tengo que evaluar a mis alumnos <b>por no sentirme cómodo con el sistema de evaluación</b>

### **Ítem 9: “Al mes de dar clase, ya me he adaptado a mis alumnos”**

La seva dificultat estadística tan sols es limita, com en el cas anterior, al baix índex d'homogeneïtat amb el total.

Els comentaris del professorat sobre aquest ítem posen de manifest que el període de temps per adaptar-se als estudiants condiona la resposta. Tal com ja hem exposat anteriorment (vegeu p. 331), creiem que l'important és l'interès i l'esforç del professor per adaptar-se al grup, més que no pas el temps.

Per tal d'evitar aquesta dificultat, el redactat que proposem és el següent:

<i>Redactat de l'ítem 9</i>	<i>Proposta de modificació</i>
<b>Al mes de dar clase,</b> ya me he adaptado a mis alumnos	<b>En un breve período de haber comenzado las clases</b> ya me he adaptado a mis alumnos



**Ítem 17: “La autoridad moral y el prestigio del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza”**

La seva feblesa estadística es localitza només en la manca d'homogeneïtat amb el total. Els comentaris sobre aquest ítem han posat de manifest la dificultat detectada pel fet que en el mateix enunciat hi hagin els conceptes *autoritat moral* i *prestigi*. S'ha manifestat que la paraula *prestigi* genera confusió. D'una banda, es podria pensar en el prestigi que adquireix el professor a través de la seva responsabilitat i dedicació a la seva professió i, de l'altra, en el prestigi que s'obté a través dels mèrits acadèmics. El primer significat és l'adient per compartir l'enunciat d'aquest ítem amb autoritat moral. Per evitar la confusió, hem considerat que es podria suprimir la paraula *prestigi*, atès que pràcticament es poden considerar sinònims. Hem desenvolupat aquest argument amb més detall (vegeu p. 321). El nou redactat proposat seria:

<i>Redactat de l'ítem 17</i>	<i>Proposta de modificació</i>
<b>La autoridad moral y el prestigio</b> del profesor son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza	<b>La autoridad moral</b> del profesor es irrenunciable para la eficacia de la enseñanza

**Ítem 15”: Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan”**

Com hem vist, ha estat un ítem molt ben valorat pel conjunt del professorat i el seu índex d'homogeneïtat en el total de l'ESP és ben correcte. En canvi, hem pogut comprovar com el seu índex de saturació, a través de l'anàlisi factorial, és insuficient, com també ho és la seva correlació interna en el mateix factor 5.

El contingut d'aquest ítem està relacionat amb la proposta constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge en la universitat i, com ja hem dit, amb l'opció d'educar-hi. Considerem que ambdós plantejaments encara no s'han assumit per la gran majoria del professorat universitari. No obstant, hi ha moltes manifestacions d'experts en pro d'aquests temes i també es tendeix a adoptar plans de formació del professorat universitari que els tenen presents. D'altra banda, nosaltres també hem obtingut comentaris dels professors a favor d'aquesta línia. És un model que, com ja hem manifestat (vegeu p. 333), encaixa perfectament amb el perfil de professor pensat des de l'ESP. A partir del nostre treball, hem detectat professors que emmarquen la seva docència en models transmissius i instructius. No sabem si és per manca de coneixement d'altres plantejaments o per pròpia convicció després d'un estudi acurat i

de diferents experiències. Per tot plegat, si bé els resultats estadístics podrien aconsellar la supressió de l'ítem 15, nosaltres optem per proposar que, de moment, es mantingui, encara que amb la prudència suficient per revisar de nou els resultats que s'obtinguin en estudis posteriors.

**Ítem 22: “Al terminar la clase, me encuentro cansado, aunque muy satisfecho”**

Com hem vist, es tracta d'un ítem ben valorat pel professorat i amb un índex de saturació molt correcte en el factor 5. Però la seva integració en el total de l'ESP i la seva correlació en el factor són baixes. No obstant això, hem recollit comentaris positius en relació amb el seu contingut. En el seu redactat, aquest ítem inclou el concepte *satisfecho* i, com se sap, l'ESP pretén ser una escala de mesura de satisfacció. Ja hem explicat anteriorment (vegeu p. 331) que, quan es donen circumstàncies com aquesta, es pot produir inconscientment l'efecte conegut per *aproximació*. Segons aquest, es tendeix a emetre respostes que s'aproximen al que es considera plausible. Davant d'aquest fet, i amb els resultats estadístics ambivalents recollits, creiem que es pot mantenir, de moment, aquest ítem, però amb una lleugera modificació del seu enunciat. Així evitaríem condicionaments en les respostes. Sugerim treure el terme "satisfecho". Això ens porta a proposar un nou redactat:

<i>Redactat de l'ítem 22</i>	<i>Proposta de modificació</i>
Al terminar la clase, me encuentro cansado, aunque <b>muy satisfecho</b>	Al terminar la clase me encuentro cansado aunque <b>me siento a gusto</b>

**Ítem 28: “Percibo a mis compañeros de trabajo como personas competitivas que, con frecuencia, generan conflictos”**

Ja hem comentat que es tracta d'un ítem que presenta un índex d'integració baix, tant amb els altres ítems del total de l'ESP com amb els del seu factor. En canvi, els resultats obtinguts en l'anàlisi factorial són bons i han estat ben valorats pels professors. A més, hem rebut comentaris del professorat explicitant l'interès que ítems amb aquest tipus de contingut formin part d'una escala per a mesurar la satisfacció docent. També la literatura consultada posa de relleu la importància de la relació amb els companys, sigui en l'àmbit laboral general sigui en l'universitari, en particular. És per això que, de moment, creiem oportú mantenir-lo (vegeu p. 313). Abans però, volem exposar la consideració següent: a través de les dades recollides, hem comprovat que

els ítems amb doble contingut, com aquest amb dos adjectius, generen dubtes a l'hora de seleccionar la resposta a l'ítem. En aquest cas, per exemple, els companys es poden veure competitiu, però no conflictiu o a l'inrevés.

És per això que una de les propostes que fem és prescindir d'un dels dos adjectius del redactat de l'ítem 28: *competitivos* o *conflictivos*. Aquesta decisió requeriria una reflexió prèvia per determinar quin dels dos adjectius és més significatiu en el conjunt de l'ESP. Si un cop feta es ratifiqués que és millor mantenir els dos adjectius en l'enunciat, proposaríem introduir en les instruccions una breu explicació de com triar la resposta dels ítems amb doble contingut. Hem detectat aquesta dificultat en altres ítems de l'ESP.

**b) Propostes en relació amb els ítems que, tot i haver obtingut resultats estadístics adients, introduint-los alguna variació, podrien millorar l'ESP**

Les propostes de modificació del redactat dels ítems que es relacionen a continuació han estat justificades, com les anteriors, en l'apartat dedicat a la discussió dels resultats de cadascun d'aquests ítems.

**Ítem 5: “Me cuesta mucho preparar las clases”**

Hem comprovat com la paraula "cuesta" ha provocat algunes interpretacions en sentit diferent del pretès. La intenció era que l'ítem transmetés les poques ganes de preparar les classes i que, en conseqüència, una feina feta amb desgana, costa. Però pels comentaris rebuts, algunes persones no han vist aquest vessant negatiu que es volia donar i, per concretar la seva idea, ens han expressat que els costa temps i esforç preparar classes, però que ho fan a gust. Amb la intenció d'evitar aquesta situació, proposem un altre enunciat, com ja s'ha exposat anteriorment (vegeu p. 318)

Redactat de l'ítem 5	Proposta de modificació
<b>Me cuesta mucho</b> preparar las clases	<b>Me resulta incómodo</b> preparar las clases

**Ítem 20: “Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase”**

D'acord amb l'elevat percentatge de respostes positives, i a partir de la reflexió que hem exposat (vegeu p. 319), creiem que si el text es modifiqués lleugerament es podria obtenir un ventall de respostes més diversificat.

El redactat proposat és:

Redactat de l'ítem 20	Proposta de modificació
Por cansancio, apatía o desgana, he retrasado la hora de comenzar la clase	<b>En algunas ocasiones</b> , por cansancio, apatía o desgana he retrasado la hora de comenzar la clase

**Ítem 23: “A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de los alumnos que la felicidad personal de ellos”**

Tot hi haver obtingut resultats estadístics que avalen el seu interès de cara a la fiabilitat i la validesa de l'ESP, no ha estat un ítem prou valorat pel conjunt del professorat. A més, ha rebut molts comentaris sobre la dificultat que presenta el seu redactat pel fet de contraposar aprenentatge i felicitat. Com ja hem justificat (vegeu p.308), creiem que variant l'enunciat es podrien reduir els inconvenients detectats. En aquest cas, el sentit del redactat inicial es modifica, per això es considera que caldria valorar especialment el canvi que, com en els casos anteriors, es fa a tall de suggeriment. El nou redactat és:

Redactat de l'ítem 23	Proposta de modificació
<b>A un profesor debe interesarle más el aprendizaje de los alumnos que la felicidad personal de ellos</b>	<b>La enseñanza y el aprendizaje deberían ser una fuente de felicidad para el profesor y los alumnos</b>

**Eliminar de l'ESP l'ítem 31: “En general estoy muy satisfecho con mi labor docente”**

Aquest ítem es va incorporar com a suggeriment dels experts consultats a Barcelona durant la fase d'elaboració dels ítems de l'ESP. L'objectiu era recollir la percepció global de cada professor respecte a la seva satisfacció docent per tal que servís de criteri extern en el procés de validació de l'ESP.

El seu contingut és de naturalesa diferent a la resta dels ítems. S'hi demana que el professorat manifesti expressament el grau de satisfacció docent que percep.

D'acord amb els resultats obtinguts, s'ha mostrat poc significatiu. És per això que s'ha decidit prescindir-ne. Com s'ha pogut veure, ja no s'ha incorporat en el tractament de les dades. Es va desestimar emprar la informació procedent d'aquest ítem com a criteri extern, perquè el resultat d'una pregunta tan directa sobre el tema que s'avalua no tindria prou valor discriminador.

Per tant, l'ESP quedaria formada definitivament per 30 ítems.

### **c) Ampliar l'apartat d'instruccions del protocol de l'ESP**

D'acord amb els resultats obtinguts, creiem que seria convenient incorporar en l'apartat d'instruccions del protocol de l'ESP dues informacions per intentar reduir el nombre de respostes 3 (indiferència). Una advertiria que, entre els ítems de l'ESP, n'hi ha que en l'enunciat presenten més d'un aspecte. Per triar la resposta caldrà tenir en compte el que suggereix l'ítem globalment, no pas una de les seves parts, i decidir-se per una resposta que indiqui realment el posicionament de cadascú sobre el conjunt del tema de l'enunciat. L'altra, indicaria que la resposta 3 (indiferència) només s'ha d'escollir quan ens trobem davant d'un plantejament respecte al qual ens sentim del tot indiferents, no pas quan el contingut de l'ítem no ens agrada.

Fins aquí la síntesi de les propostes de cara a futurs estudis de l'ESP. Com s'ha pogut comprovar, aquestes s'han elaborat i justificat àmpliament al llarg de la discussió dels resultats d'aquest mateix capítol.

Resten tan sols les limitacions del nostre estudi, que exposem a continuació.

#### **15.4. Limitacions del nostre estudi**

Els resultats de la recerca són encoratjadors i tendeixen a apuntar que l'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP) mesura la satisfacció docent. Malgrat això, tenim alguns indicadors estadístics que suggereixen la conveniència de seguir treballant per complementar els resultats obtinguts.

Considerem imprescindible remarcar que la satisfacció docent que mesura l'ESP es fa significativa només des del model de professor que s'ha plantejat al llarg d'aquest estudi i en el context d'una universitat que opta per l'educació integral dels seus estudiants, tal com hem deixat de manifest al llarg d'aquest treball.

D'altra banda, és necessari recordar que per a l'elaboració de l'ESP s'ha optat, de manera conscient, per incloure en els seus ítems aspectes relacionats amb la satisfacció docent que depenen bàsicament del professor mateix. Aquesta decisió ha estat impulsada primordialment per una qüestió d'eficàcia, no pas per considerar que altres dimensions, externes al propi docent, no siguin rellevants per a aquest tipus de satisfacció. Ho hem argumentat en diferents apartats al llarg del treball, però ho entenem prou important com per incloure-ho també aquí.

Finalment, voldríem fer constar la dificultat que hem detectat en alguns professors per copsar el significat de conceptes psicopedagògics incorporats en la majoria dels ítems de l'ESP. Creiem que aquest fet ha condicionat que no tots els professors hagin pogut captar el sentit real de l'enunciat d'alguns ítems de l'ESP i, per tant, un mateix ítem pot haver provocat interpretacions diferents. Aquesta situació, al nostre entendre, pot haver condicionat alguns dels resultats obtinguts. D'altra banda, això posa de manifest, una vegada més, la necessitat que el professorat universitari pugui compartir el significat de conceptes psicopedagògics que expressen conductes i intencions pròpies de la pràctica docent. Aquests significats van molt lligats al model de professor proposat a partir de l'ESP. Per això cal que, des dels organismes corresponents, es segueixi impulsant la formació psicopedagògica del professorat universitari i que aquesta arribi a convertir-se en un requisit imprescindible per incorporar-se en el món de la docència universitària.

---

## CONCLUSIONS

---





## CONCLUSIONS

En resposta a les hipòtesis plantejades podem concloure que:

### 1. En relació amb la hipòtesi 1:<sup>1</sup>

- 1.1. El constructe satisfacció docent que dona suport a l'Escala de Satisfacció Docent del Professorat (ESP) és multidimensional, tal com s'havia previst.
- 1.2. A partir de l'anàlisi factorial practicada, hem obtingut una estructura diferent formada per cinc factors, en lloc dels sis plantejats inicialment.

Per a cada nou factor, hem proposat un títol d'acord amb el contingut dels ítems de la nova agrupació i, a la vegada, coherent amb el model de professor que es desprèn del constructe satisfacció docent. Són els següents:

- Factor 1: Autopercepció de l'activitat docent
- Factor 2: Estil relacional professor-estudiants
- Factor 3: Característiques personals I: ansietat-esforç
- Factor 4: Compromís personal
- Factor 5: Característiques personals II: capacitat d'adaptació

### 2. En conseqüència, la distribució dels 30 ítems de l'ESP plantejada en la hipòtesi 2<sup>2</sup> queda configurada de la manera següent:

- Factor 1: agrupa els ítems: 1, 2, 12, 24 i 26.
- Factor 2: inclou els ítems: 4, 10, 14, 16, 18, 23 i 25.
- Factor 3: format pels ítems: 3, 5, 8, 20, 21 i 28.
- Factor 4: engloba els ítems: 13, 17, 19, 27, 29 i 30.
- Factor 5: recull els ítems: 6, 7, 9, 11, 15 i 22.

---

<sup>1</sup> El constructe satisfacció docent és de caràcter multidimensional i està format per sis dimensions o factors (vegeu capítol 10).

<sup>2</sup> Els ítems de l'ESP es distribueixen entre sis factors d'acord amb les bases del model teòric assenyalades pels seus autors (vegeu capítol 10).

Podem concloure que aquesta nova estructura, dibuixada a partir de l'anàlisi factorial, és molt coherent amb el plantejament teòric i amb les dades qualitatives aportades pel professorat que ha participat en la recerca. Malgrat això, hem pogut comprovar que des del punt de vista psicomètric, l'ítem 29 del factor 4 i l'ítem 15 del factor 5 no obtenen les saturacions factorials suficients per poder-los considerar plenament integrats en els seus respectius factors.

3. La hipòtesi 3 es compleix.<sup>3</sup> La fiabilitat de l'ESP, a través de la seva consistència interna, ens aporta un alfa de Cronbach total de 0.76, valor prou acceptable per concloure que l'ESP és un instrument de mesura fiable en les condicions en què ha estat aplicada.

4. La hipòtesi 4 s'admet parcialment:<sup>4</sup>

4.1. Es compleix en els factors: 1 (Autoapreciació de l'activitat docent), 2 (Estil relacional professor-estudiants), 3 (Característiques personals I: ansietat-esforç) i 4 (Compromís personal).

Aquests quatre factors han obtingut un índex de fiabilitat suficient, d'acord amb el nombre d'ítems de cadascun dels factors.

4.2. En canvi, no es compleix en el factor 5 (Característiques personals II: capacitat d'adaptació) ja que ha obtingut un índex de fiabilitat baix.

De tota manera, pensem que la seva fiabilitat podria millorar amb la incorporació dels suggeriments fets a alguns ítems d'aquest factor.

5. S'accepta, en part, la hipòtesi 5,<sup>5</sup> atès que la majoria dels ítems de l'ESP presenten un bon índex d'homogeneïtat amb el total de l'instrument, exceptuant els ítems: 7, 8, 9, 17, 22, 28 i 29. D'aquests, els ítems 7, 22, 28 i 29 també presenten un escàs índex d'homogeneïtat en els seus factors corresponents.

---

<sup>3</sup> La fiabilitat de l'ESP és adequada en la seva totalitat.

<sup>4</sup> L'ESP té una fiabilitat adequada per a cadascuna de les seves dimensions o factors.

<sup>5</sup> Els ítems de l'ESP tenen un índex d'homogeneïtat adequat tant amb el total de l'instrument com amb cadascuna de les seves dimensions o factors.

---

D'altra banda, també podem concloure que:

6. Les dades obtingudes confirmen el marc teòric de la recerca basat en els principis de la Psicologia Humanista, que donen suport a l'enfocament que fa l'ESP a la satisfacció docent.

L'enfocament es fonamenta en una estreta relació entre els valors personals i els professionals del docent, així com en la qualitat de les relacions entre el professorat i l'estudiantat: els ítems més ben valorats de l'ESP han estat, precisament, els que fan referència a aquest tipus de contingut.

7. Les aportacions qualitatives recollides han aportat altres informacions addicionals a les presentades a través dels ítems de l'ESP i posen de relleu aspectes que el professorat considera rellevants per a la satisfacció docent (aspecte tractat en el capítol 14).

Atesa la importància de la informació qualitativa obtinguda, es suggereix:

- a) Complementar l'avaluació de la satisfacció docent, mitjançant els ítems de l'ESP, amb altres dades de caràcter qualitatiu.

Per això, es considera pertinent incloure en el quadernet de l'ESP un apartat final amb dues preguntes obertes amb l'objectiu de recollir i valorar els aspectes significatius en relació amb la satisfacció docent, no contemplats en els ítems de l'ESP. El redactat que proposem per a les dues preguntes obertes és el següent:

- Quins són els aspectes que vostè considera positius per a la seva satisfacció docent i que no ha vist expressats en els ítems de l'ESP?
- Quins són els aspectes que vostè considera negatius per a la seva satisfacció docent i que no ha vist expressats en els ítems de l'ESP?

Les respostes obtingudes serien la base per elaborar un protocol per a l'avaluació de la informació recollida. L'avaluació es faria a partir de l'anàlisi de contingut,

prèvia elaboració de les categories pertinents. D'acord amb els resultats obtinguts en el nostre estudi, aportem una relació de categories i subcategories que poden servir de referència per a l'elaboració definitiva de l'esmentat protocol (vegeu capítol 14).

b) Considerem convenient concretar alguns aspectes formals de l'ESP:

b.1.) Presentar el protocol de l'ESP en format quadernet. L'experiència obtinguda a través del nostre estudi ens permet afirmar l'eficàcia de la presentació en aquest format. Ratifiquem aquest model de presentació com l'alternativa més simple i segura a la plantejada inicialment amb el full de lectura òptica.

b.2.) Complementar l'estructura de presentació de l'ESP a partir del contingut següent:

- Ampliar l'explicació de l'ESP com a instrument d'autoavaluació de la satisfacció docent i com a eina per a la seva millora.
- Incorporar en l'apartat d'instruccions una breu explicació per tal de reduir el nombre de respostes tipus 3 (indiferència).
- Incloure les dues preguntes obertes per recollir la informació qualitativa (el seu redactat s'ha exposat més amunt).

A partir d'aquestes conclusions, queda demostrada la fiabilitat de l'ESP i, a la vegada, la necessitat de seguir aprofundint en la millora de la seva validesa a través d'anàlisis factorials confirmatòries de l'estructura interna d'aquest instrument de mesura.

---

## EPÍLEG

---



## EPÍLEG

En aquest apartat, voldríem expressar la nostra satisfacció pel treball fet fins ara i per tot el que ens ha aportat.

Hem pogut aprofundir, des del vessant teòric i pràctic, en la satisfacció docent del professorat universitari, d'acord amb l'**objectiu general** d'aquesta recerca. Hem pogut comprovar que hi ha un interès manifest sobre aquest tema i que són molts els professors que fan el seu treball docent amb satisfacció i amb ganes de millorar-la. Són un "capital" molt important per a les nostres universitats. Hem constatat que els aspectes personals del professorat són molt importants per a la seva satisfacció docent i que convé potenciar-los i tenir-ne cura.

El fet de col·laborar en la construcció de l'ESP com a instrument de mesura de la satisfacció, **objectiu 1**, ens ha permès tenir un contacte molt proper amb molts professors universitaris. Participar de les seves experiències docents i de com les viuen, ens ha ajudat a aproximar-nos més a la realitat d'aquest tema des de contextos universitaris molt diversos i de particularitats molt concretes. De tots, hem pogut aprendre. Plantejar l'ESP com a instrument de mesura i també com a indicador d'aspectes per millorar, ens ha gratificat especialment. L'interès de l'ESP no es limita a donar un resultat, sinó que va més enllà, pretén facilitar al propi professor el coneixement de quins són els aspectes dels quals hauria de tenir cura per poder progressar en la seva satisfacció docent.

Estudiar les propietats psicomètriques de l'ESP com a instrument de mesura, **objectiu 2**, ens ha fet més curiosos i ens ha aportat més rigor a l'hora de tractar la informació que hem manejat, ja sigui la quantitativa o bé la qualitativa. Aquesta manera d'apropar-nos a la realitat ens ha permès descobrir, darrere de cada qüestionari, de cada opinió, el professor des d'una dimensió més personal i humana.

Compartir amb la comunitat universitària que ho desitgi, el que nosaltres hem pogut aprendre, **objectiu 3**, és també un motiu de goig. Poder rebre els seus suggeriments és una manera d'ampliar i aprofundir el nostre saber sobre aquest tema. Estem convençuts que és compartint com es construeix el coneixement i la professionalitat, també en la universitat.

Un dels nostres propòsits ha estat el de contribuir en la qualitat de la universitat, **objectiu 4**. Abans d'iniciar aquesta recerca, ja intuïem que la satisfacció docent del professorat tenia una gran repercussió en la qualitat de la universitat. Ara, després d'aprofundir en aquest tema, n'estem convençuts. Ens sentiríem realment molt joiosos si, amb el nostre treball, hi hem pogut fer alguna aportació.

També estem convençuts que la universitat ha d'educar i que no ha de renunciar a aquest paper, **objectiu 5**. Sortosament, són molts els estudiants que avui poden gaudir de l'Ensenyament Superior. Per tant, la universitat, com ens ho recorda reiteradament la UNESCO (1998), no pot tancar els ulls davant d'aquest repte educatiu, el d'afavorir la formació dels ciutadans per un món més humà, més just i més sostenible que tots desitgem.

Sembla estrany, tants dies pensant en acabar i ara, costa posar-hi el punt i final. Segurament, perquè en aquest treball hi hem posat emoció, compromís, esforç i estima, aspectes que tant hem valorat per a poder sentir plena satisfacció.



Es pot aplicar a l'ensenyament universitari el mateix concepte de *zona de desenvolupament pròxim* que Vygotski va aplicar a l'educació dels nens petits. Allò que la universitat i el professorat universitari podem donar als nostres estudiants és el plus d'aprenentatge i de desenvolupament formatiu que ells no podrien adquirir per ells mateixos. No es tracta de substituir el seu propi protagonisme en l'aprenentatge, sinó d'optimitzar la seva capacitat. Amb nosaltres, haurien de poder fer coses que no podrien fer, farien pitjor o tardarien més en aconseguir per ells mateixos. Això és precisament el que justifica la nostra actuació com a docents i el punt que centra els nostres compromisos. Això hauria de ser, en definitiva, la docència de qualitat.

MIGUEL ÀNGEL ZABALZA (2003, P. 215)



---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

---



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Abraham, A. (1984, trad. cast. 1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Abramson, L. Seligman, M., Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 32-48.
- Ader, R., Felten, D. L., Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. San Diego: Academic.
- Adler, A. (1927, Comp. Brett, 1999). *Comprender la vida*. Barcelona: Paidós.
- Adler, A. (1960). *Guiando el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., Wahl, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Albaigés, J. (1999). *La política universitària a les portes del segle XXI. L'ensenyament superior, nous reptes, nous horitzons*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya.
- Allport, G. (1974). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Almarcha, A. (1982). *Autoridad y privilegio en la Universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid: C.I.S.
- Álvarez de Mon, S. (1998). *La empresa humanista y competitiva*. Bilbao: Deusto.
- Álvarez, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- Álvarez, V., Rodríguez, J. (2000). La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 7-20. Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- Álvarez, V. i Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Madrid: Aljibe.
- Álvarez Pérez, R. (2002). *La función tutorial en la universidad*. Madrid: EOS.
- Alvira, F., Collazos, C. (1976). *El rol del profesor universitario*. Madrid: INCIE.
- Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. A: Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Amiel, R. et al., (1986). La salud mental de los enseñantes. A: Abraham, A., *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.

- Anastasi, A. (1966, trad. cast. 1978). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- André, Ch., Lelord, F. (1999). *La autoestima. Gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás*. Barcelona: Kairós.
- Aparicio, J., Domènech, E., Portet, E. (1994). "El proyecto de formación inicial del profesorado universitario". A: *IV Jornadas sobre la Didáctica Universitaria. La Universidad Española y Europea*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Arce, C. (1994a). *Introducción al análisis estadístico con SPSS/PC+*. Barcelona: PPU.
- Arce, C. (1994b). *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis.
- Arvey, R. D. et al., (1989). Job satisfaction. Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*, 43, 713-720.
- Aspin, D., Chapman, J., Wilkinson, V. R. (1994). *Quality Schooling. A Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues*. Londres: Casell.
- Aspy, D. N., Roebuck. (1976). *A lever song Enough*. Dallas: The National Consortium for Humanizing Education.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Avia, M. D., Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baltes, P. B. (1985). Psicología Evolutiva del ciclo vital: algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. A: Marchesi, Á., Carretero, M. i Palacios, J. (Comps.), *Psicología Evolutiva, vol. 1: Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Benedito, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Benedito, V. (1996). "Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas". A: Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado, 127-153. ICE de la Universidad de Deusto.
- Benedito, V. (1998). Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario. *Congreso sobre la Formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas.
- Benedito, V. (2000). "La organización de la Universidad en apoyo de la docencia". A: *1er. Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación*, 33. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.
- Benedito, V., Ferrer, V., Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bice (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret.

- Biscarri, J. (1993). *La formación permanente de los profesores: Motivaciones y condicionantes*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanco, A., Gómez, J., Salvador, F. (1997). *Psicopedagogía. Estratègies de recollida de dades*. Barcelona: UOC.
- Bonavia, T., Quintanilla, I. (1994). Participación en el trabajo y calidad de vida laboral. *Revista de Psicología Social Aplicada*. Vol. 4, 3, 25-43.
- Bonet, J. V. (1994). *Sé amigo de ti mismo*. Santander: Sal Terrae.
- Bordas, I., Cabrera, F. A. (2001). L'avaluació de l'alumnat a la universitat. A: *Revista Educar: La Universidad en una época de transición*, 28, 61-82.
- Bowlby, J. (1953, trad. cast. 1972): *Cuidado maternal y amor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bowlby, J. (1973, trad. cast. 1976): *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Branden, N. (1987). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, M. J., Peiró, J. M., Rodríguez, I. (1996). Satisfacción laboral. A: Peiró-Prieto, *Tratado de psicología del trabajo, vol. II*. Madrid: Síntesis.
- Brengelman, J. C. (1993). Éxito y estrés. Un modelo cuantitativo del desarrollo personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 45-56.
- Bricall, J. M. (1998). *El paper de les universitats en la construcció d'Europa*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- Brief, A. P. et al., (1983). The Impact of Type A: Behaviour Pattern of Subjective Workload and Depression. *Journal of Occupational Behaviour*, 4, 157-164.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., Roberson, L. (1995). Cookies, disposition and job attitudes. The effects of positive mood-inducing events and negative affectivity on job satisfaction in a field experiment. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 62, 55-62.
- Brocbanck, A. i McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morta.

Brody, N., Ehrlichman, H. (1998, trad. cast. 2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.

Bruner, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.

Buendía, L. (1995). "La formación profesional del profesorado universitario". *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*, 18-20. Fac. Humanidades. Universidad de La Coruña.

Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buendía, J., Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.

Bühler, CH. (1962). *Psychologie im Leben unserer Zeit*. A: Quitmann, H. (1989), *Psicología humanística*. Barcelona: Herder.

Caballero, J. (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Grupo Editorial Universitario.

Cabré, A. (1999). Demografia i universitat. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 107, 92-96.

Cano-Vindel, A., Sirgo, A., Díaz-Ovejero, M. B. (1999). Control, defensa y expresión de emociones: relaciones con la salud y la enfermedad. A: Fernández-Abascal, E. G. i Palmero, F. (Coord.). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.

Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.

Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.

Castillo, J. C. (1978). *La Universidad en Galicia. Una aproximación sociológica*. Santiago de Compostela: Universidad.

Cebrían, M., Serrano, J. (1991). Investigación-Acción en la educación universitaria. / *Congreso Internacional sobre calidad de la educación universitaria*. Puerto de Santa María. Cádiz: ICE. Universidad de Cádiz.

Chaparro, C. (1999). Entrevista. *El País*, 25.5.1999.

Chesebro, J. L., MacCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with students state receiver apprehension, affect and cognitive learning. *Communication Education*, 50 (1), 59-68.

Clark, L. A, Watson, D. (1991). General affectivity dispositions in physical and psychological health. A: Snyder, C. R., Forssyth, D. R. (Ed.). *Handbook of Social and Clinical Psychology*. New York: Pergamon Press.

Cobo, J. M. (1995). El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, 308, 353-373.



- Coll, C. (Comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. (1990). La concepción constructivista del aprendizaje. A: Coll, Palacios, Marchessi, (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. et al., (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, E. (1994). "La formación inicial del profesorado universitario en la Universidad Politécnica de Madrid". A: *IV Jornadas de Didáctica Universitaria. La Universidad Española y Europea*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Coromines, J. (1993). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. (9 vol. 5a ed). Barcelona: Curial edicions catalanes.
- COPC (2001). *La salut i el grau de satisfacció del professorat és clau*. IV Jornades de reflexió i formació sobre el rol, perfil i funcions del professor de psicologia i pedagogia a la Secundària. Barcelona: Col·legi de Psicòlegs de Catalunya.
- Correa, J. M. (Coord.) (1990). Seminario debate sobre la docencia universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 117-141.
- Crespo, I. (2003). Tribuna abierta. *Universidalia*, 2, 3.
- Cros, A., Vilà, M. (2000). "Estratègies per millorar l'eficàcia de la classe universitària". A: *1er. Congreso Internacional sobre Docencia universitaria e Innovación*, 80. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.
- Csikszentmihalyi, M. (1990, trad. cast. 1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1996, trad. cast. 1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y de la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997, trad. cast. 1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. S. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Dalmau, M. (2001). Estrés laboral. Monográfico. [en línia]. Accessible a <<http://educaweb.com>> (2001)
- Davis, K., Newstrom, J. (1991, trad. cast. 1995). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*. Philadelphia: Open University Press.

- De Casso, P. (2003). *Gestalt, terapia de autenticidad*. Barcelona: Kairós.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 15-105.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 20-113.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, N. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De la Cruz, M. A. (1994). Formación inicial del profesor universitario: fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 11-34.
- De la Poza, J. (1998). Satisfacción, clima y calidad de vida laboral. A: Rodríguez, A. (Coord.), *Psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Delors, J. i col. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la Unesco. Barcelona: Editorial Mediterrànea.
- De Luxán, J. M. (1998a). La evaluación de la Universidad en España. *Revista de Educación*, 315, 11-28.
- De Luxán, J. M. (1998b). *Política y Reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- De Miguel, M. (1991). "Indicadores de la calidad de la docencia universitaria". 1er. *Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*, 25-52. Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz.
- De Miguel, M. (1992). L'avaluació de l'ensenyament universitari des d'un enfocament institucional. *Revista Temps d'Educació*, 8, 99-121.
- Departament d'Ensenyament, (1992). *Debats sobre la Universitat. v. 1. Docència. Tercer cicle. Estructura de Govern*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Di Caprio, N. S. (1974, trad. cast. 1976). *Teoría de la personalidad*. México: Interamericana.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Criffin, G. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49 (1), 71-75.

- Díez Hochleitner, R. (1997). *Los retos de la Universidad ante el tercer milenio*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- Díez Hochleitner, R. (1998). Universidad y Pedagogía. *Gaceta Universitaria*, 11.
- Díez Hochleitner, R. (2002). Aprender para el futuro. A: *Universidad y sociedad*, 9-35. Madrid: Fundación Santillana.
- Domènech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I.
- Douglas, K., Snyder, Ph. D. (1989). *Marital Satisfaction Inventory (MSI)*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Dunham, R. B., Smith, F. J., Blackburn, S. R. (1977). Validations of the Index of Organizational Reactions (IOR) with the IDI, MSQ and Faces Scales. *Academy of management journal*, 20.
- Elliot, J. (1980). Implications of classroom research for professional development. A: Hoyle, E., Megarry, J. (Eds.). *Professional Development of teachers*. London: World Yearbook of Education.
- Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en l'educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Echevarría, B., Figuera, P., Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Escudero, J. M. (1991). *Formación centrada en la escuela*. Sevilla: El Centro Educativo.
- Escudero, T. (1993). "Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria". *III Jornadas Nacionales de didáctica universitaria. Evaluación y desarrollo profesional*, 3-59. Las Palmas de Gran Canaria: ICE. Universidad de Las Palmas.
- Espín, J. V., Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la UB.
- Esquirol J. M. (1999). *La Universitat: com si el futur fos el sentit*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2001a). "La aventura de ser un maestro". Conferència. Universitat de Girona.
- Esteve, J. M. (2001b). La salud de los profesores: influjo del trabajo profesional en la

personalidad del educador. *IV Jornades de reflexió i formació sobre el rol, perfil i funcions del professor de psicologia i pedagogia a Secundària*. Barcelona.

Esteve, J. M., Franco, S., Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Eysenck, H. J. (1971). *El estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Eysenck, H. J. (1978). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.

Eysenck, H. J., Eysenck, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1988). La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la complutense. *Studia Paedagógica*, 20.

Fernández, J. (1991). Opinión de los profesores sobre su situación en la Universidad. *Gaceta Complutense*, 78, 25-32.

Fernández, J. (1994). Emociones y salud. *Anuario de Psicología*, 61, 25-32.

Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force.

Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la Enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-55.

Fernández, J. et al., (1989). Proyecto de evaluación de la educación superior española. A: *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. València: Servei de Formació Permanent.

Ferrer, V. (1992). La formació del professorat universitari: informe d'un simposi. *Rev. Temps d'Educació*, 8, 123-135.

Ferrer, V., Laffitte, R. M. (1994). *La metodologia didàctica a l'ensenyament*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

Fierro, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de Educación*, 294, 235-243.

Fierro, A., Cardenal, V. (1996). Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 65- 81.

Fizzotti, E. (1974, trad. cast. 1981). *De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial* (2a ed). Pamplona: Eunsa.

Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and Existentialism. Selected papers on Logotherapy*. New York: Simon and Schuster.

Frankl, V. E. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Frankl, V. E. (1982). *Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene un sentido la vida?* México: Fondo de Cultura Económica.

- Frankl, V. E. (1987). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Friedman, I. A., Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of educational research*, 86, 28-35.
- Furnham, A. (1992). *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Gairín, J., Guerrero, S., Tatjer, J. M. (1999). La calidad de la docencia universitaria. El programa PSIDU de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Cuadernos IRC*, 2, 16-23.
- Gallego, S. (2000). "Tutoría en la universidad: una aproximación teórica". *1er Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*, 269. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.
- Gallifa, J., Pedró, F., Fontán, P. (1998). *Present i futur de la Universitat. Models actuals i prospectiva de la Universitat a Catalunya i a Europa*. Moià (Barcelona): Raima.
- García-Valcárcel, A. (1989). *Incidencia de los modelos didácticos en la Universidad de Cantabria*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- García Cueto, E. (1993). *Introducción a la psicometría*. Madrid: Siglo XXI.
- García Garrido, J. L. (2002). La educación universitaria ante el siglo XXI. A: *Universidad y sociedad*, 187-194. Madrid: Fundación Santillana.
- García Ramos, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8, 2.
- García Ramos, J. M. (2001). *La universidad en el comienzo de siglo*. Madrid: Catarata.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Síntesis.
- Gassiot, M. (1997). Discurs d'obertura. Jornada Internacional sobre Universitat i Qualitat. Valors, estratègies i gestió de la qualitat a la Universitat. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Gené, A. (1998). ¿Educar en la universidad? A: Porta, J. i Lladonosa, M. (Coord.), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría*. México: FCE.
- Gimeno, J., Pérez, A. (1987). *El pensamiento pedagógico de los profesores*. Madrid: CIDE.
- Giner de los Ríos, F. (1902). Sobre reformas en nuestras universidades. A: *Escritos sobre la Universidad española (1990)*. Madrid: Espasa-Calpe. Col. Austral. A, 148, 45-145.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1997). *La salud emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Gómez, J. (1997). *Psicopedagogia. Construcció d'instruments de mesura*. Barcelona: UOC.
- González, J., Lobato, M. J. (1988). El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el país vasco. A: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- González, P., González, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: SM.
- González, P., Peiró, J. M., Bravo, M. J. (1996). Calidad de vida laboral. A: Peiró-Prieto, *Tratado de psicología del trabajo, vol. II*. Madrid: Síntesis.
- Gordillo, M. V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa. A: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Gracia, F., González, P., Peiró, J. M. (1996). El trabajo en relación a otros ámbitos de la vida. A: Peiró-Prieto, *Tratado de psicología del trabajo, vol. II*. Madrid: Síntesis.
- Gray, J. (1973). Causal theories of personality and how to test them. A: Royce, J. R. (Ed.), *Multivariate Analysis and Psychological Theory*. New York: Academic Press.
- Gros, B., Romañà, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Guénard, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- Guerrero, E. (2000). Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 21-29.
- Guerrero, E., Vicente, F. (1999). Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: satisfacciones e insatisfacciones de la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Accessible a: <<http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>> (2001)
- Guerrero, E., Vicente, F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Guillén, C. (Coord.), Guil, R. (2000). *Psicología del trabajo para las organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hackman, J. R., Oldham, G. R. (1975). Development of the job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R., Oldham, G. R. (1980). Work, desing in the organizational context. *Research in Organizational Behaviour*, 2, 247-278.
- Haddou, M. (2000). *Tener confianza en uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Harlow, H. F. (1953). Mice, monkeys, men, and motives. *Psychological Review*, 60, 23-32.
- Hayes, B. E. (1995). *Cómo medir la satisfacción del cliente*. Barcelona: Gestión 2000, S.A.
- Hernández de la Torre, M. E., Domínguez, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.
- Hernández-Santana (1988). *El papel del profesor*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Hernanz, M. Ll. (2001). La docència a la UAB. *Rev. Educar*, 28, 99-115.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing.
- Herzberg F. (1968). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business, 46, 53-62.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: J. Wiley and sons.
- Hoffman, E. (2001). Un esbozo biográfico de Abraham Maslow. A: Maslow, A., *Visiones de futuro*. Barcelona: Kairós.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. *Curriculum*, 2, 139-160.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Sud América.
- ICE de les Universitats: UAB, UB i Politècnica de Barcelona (2000). *Primer Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UPC.
- ICE de les Universitats: UAB, UB, Politècnica i Rovira i Virgili (2002). *Segundo Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: ICE-UB.
- ICED (1987): *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Korman, A. (1970). Toward a hypothesis of work behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 54, 31-41.
- Laing, R. (1961, trad. cast. 1982). *El yo y los otros* (3a ed). México: Fondo de Cultura Económica.

Lallez, R. et al., (1988). *Perspectives de l'évolution des systèmes de formation et des pratiques pédagogiques dans le cadre de la coopération nationale*. Table ronde Unesco – Association Internationale de pédagogie universitaire (AIPU). UNESCO: 88/WS/31.

Latorre, A. (1994). Models de desenvolupament professional del professor. *Rev. Temps d'Educació*, 11, 59-87.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Leal, A. (Coord.), Alfaro, A., Rodríguez, I. i Román, M. (1999). *El factor humano en las relaciones laborales*. Madrid: Pirámide.

Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.

Leeper, M. R., Green, D., Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (1), 129-137.

Lester, P. E. (1984). Teacher Job Satisfaction Questionnaire. A: Lester P. E, Bishop, L. K. (2001). *Handbook of test and measurement in education and the social sciences*, 198-199. Lancaster: Techomic Publishing.

"Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma universitaria". *BOE*, 209, 1 de setiembre de 1983.

Likert, R. (1961, trad. cast. 1965): *Un nuevo método de gestión y dirección*. Bilbao: Deusto.

Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: McGraw-Hill.

Limonero, J. T. (2003). *Motivació i emoció*. Barcelona: UOC.

Lindzey, G. , Hall, C., Thompson, R. F. (1982). *Psicología*. Barcelona: Omega.

Liston, D. P., Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4, 309-336.

Locke, E. A. (1976). "The nature and causes of job satisfaction". A: Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons.

Locke, E. A. (1984). Job satisfaction. A: Gruneberg, M., Wall, T. (Ed.). *Social Psychology and Organizational Behaviour*, 93-117. New York: John Wiley and Sons.

Loitegui, J. R. (1990). *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la administración foral de Navarra*. Madrid: Universidad Complutense.



- López, F. (1982). Los orígenes de la socialización: la vinculación afectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 15, 7-78.
- López, F. (1984). El apego. A: Palacios, J., Marchesi, Á., i Carretero, M. (Eds.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Ed.
- López, F. (1985). *La formación de los vínculos afectivos*. Madrid: MEC.
- López, F. (1990). El apego. A: Madruga, J. A., i Lacasa, P. (Ed.), *Psicología Evolutiva, Vol. 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: la Muralla.
- López, F., Etxebarria I., Fuentes, M. J., Ortíz, M. J. (Coord.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Lleixà, T., Colén, M. T., Medina, J. L., Cano, E. (2000). "Una experiencia de formación para la innovación en la docencia universitaria". A: *1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, 82. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.
- Lluch, M. T. (1999). Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Lukas, E. (1980, trad. cast. 1983). *Tu vida tiene sentido. Logoterapia y salud mental*. Madrid: S. M.
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A., Ferrer, V. (1995). "Burnout" en la enseñanza. Análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia. Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manger, T., Eikeland, O. (1990). Factors predicting staff's intentions to leave the university. *Higher Education*, 19, 281-291.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1993). "El perfil del profesor universitario y su formación inicial". III Jornadas de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. 191-211. Las Palmas: ICE de la Universidad de las Palmas *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2/3, 5-21.
- Marcelo, C. (1995a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1995b). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marina, J. A., López, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

Marrero, G., Hernández, J., Tascón, C. (1991). "Criterios y/o indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria: una aproximación empírica". *1er. Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*, 281-288. Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz.

Martínez-Abascal, M. A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50, 137-144. Valencia:

Martínez, N. (1991). "Factores determinantes de la calidad de la enseñanza universitaria". *1er. Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*, 289-295. Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz.

Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

Martínez-Sánchez, F. I., Fernández Castro, J. (1994). Emoción y salud: Desarrollos en psicología básica y aplicada. *Anales de Psicología*, 10, 101-110.

Maslow, A. (1954, ed. cast. 1991). *Motivación y personalidad* (3a ed). Madrid: Díaz de Santos.

Maslow, A. (1968a, trad. cast. 1983). *El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.

Maslow, A. (1968b). *Toward a Psychology of Being*. New York: John Wiley and Sons.

Maslow, A. (2001) *Escrits inèdits*, recop. Hoffman, A. A: *Visiones de futuro*. Barcelona: Kairós.

Mateo, J. (1990). Función docente y demanda docente. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 219-327.

Mayor Zaragoza, F. (1994a). *Educació per a tots l'any 2000*. Barcelona UB.

Mayor Zaragoza, F. (1994b). *La memòria del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

McClelland, D. C. (1971). *Assessing human motivation*. New York: General Learning Press.

McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. New York: Scott Foresman.

McGregor, D. (1960, trad. cast. 1994). *El lado humano de las organizaciones*. Buenos Aires: McGraw-Hill.

McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores. A: Villa, A., (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

MEC. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.

- MEC. (1992). La formación del profesor universitario. *Informe coordinado por V. Benedito y V. Ferreres*. Madrid: MEC.
- Medina, J. L., Cano, E., Colén, M. T. (1999). "Una experiencia de desarrollo profesional del profesorado novel de la Universidad de Barcelona". En *el 1er. Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad*. Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Melià, J. L., Peiró, J. M., Calatayud, C. (1986). El cuestionario general de satisfacción en organizaciones laborales. Estudios factoriales, fiabilidad y validez (presentación del cuestionario S4/82). *Millars*, 9, 43-77.
- Melià, J. L., Peiró, J. M. (1989a). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales. El cuestionario de satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 3, 59-74.
- Melià, J. L., Peiró, J. M. (1989b). El cuestionario de satisfacción 10/12. Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 11, 179-185.
- Melillo, A., Suárez, E. N. (Comp.). (2001). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Michavila, F. (2001). *La salida del laberinto. Crítica urgente de la Universidad*. Madrid: Ed. Complutense.
- Michavila, F. (2002). "Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad". A: *Universidad y sociedad. Aprender para el futuro*. 173-178. Madrid: Fundación Santillana.
- Michavila i Calvo (1998). *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Mingorance, P., Mayor, C., Marcelo, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Gid.
- Montero, L. (1993). "El perfil del profesor universitario y su formación inicial". A: *III Jornadas Nacionales de didáctica universitaria. Evaluación y desarrollo profesional*. 215-227. Las Palmas de Gran Canaria: ICE. Universidad de Las Palmas.
- Montero, L., Rumbo, B. (1994). "La formación del profesor de universidad: una asignatura pendiente". A: *IV Jornadas de Didáctica Universitaria. La Universidad Española y Europa*. 219-225. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Mora, J. G. (1991). "Criterios para una evaluación de las universidades españolas". Actas del 1er. Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria. Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz.
- Mora, J. G. (1998). La evaluación institucional de la universidad. *Revista de Educación*, 315, 29-44.
- Mortimore, J. (1991). *The Use of Performance Indicators*. Paris: OCEDE.

Munduate, L. (1984). *La motivación en el trabajo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Muñoz, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Madrid: Universidad Complutense.

Murillo, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.

Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Nadeau, G. (1988). La evaluación justa de la enseñanza y de las responsabilidades de los profesores no es un sueño imposible. *Studia Paedagogica*, 20.

Neugarten, B. L., Havighurst, J., Tobin, S. S. (1961). A: Wade, D. T. (1992). *Measurement in neurological rehabilitation*. New York: Oxford University Press, 245-246.

Noguerol, P. (1998). Diversificación curricular. A: De Luxan, J. M. (Ed.), *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.

Ortega y Gasset, J. (1a ed. 1930; 2a. reimp. 1997). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente – Alianza Editorial.

Padrón, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de la Laguna.

Pagès, J. (1996). La Universidad, ¿problema u oportunitat? *El Periódico*, 12.11.1996.

Pagès, J. (1998). Hacia la profesionalización de la carrera docente. *Gaceta universitaria*, 11.

Pagès, J. (2002). La Universidad ante la creatividad: visión desde una experiencia personal. A: *Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad*: Fundación Santillana.

Pareja, G. (1987). *Viktor E. Frankl. Comunicación y resistencia*. México: Premiá.

Peiró, J. M. (1991). *Psicología de la Organización. Vol.2*. Madrid: UNED.

Peiró, J. M., Luque, O., Meliá, L. I., Loscertales, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.

Peiró, J. M., González, V. (1993). *Círculos de calidad*. Madrid: Eudema.

Peiró, J. M., Prieto, F. (Ed.) (1996). *Tratado de psicología del trabajo. La actividad laboral en su contexto*. Vol. 1. Madrid: Síntesis.

Peiró J. M., Munduate, I. (1999). Psicología del trabajo y de las organizaciones en España en la década de los noventa. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 371-428.

Peña, M. (1991). *La psicología y la empresa*. Barcelona: Hispano Europea.

- Peñarrubia, F. (1998). *Terapia Gestalt*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. A: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Pérez Sastre, E. J. (1982). A vueltas con el malestar docent. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 76-79.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Breyer, C., Abramson, L., Metalsky, G., Seligman, M. (1982). The attributional Style Questionnaire. *Cognitive Research and Therapy*, 6, 281-300.
- Poeydomenge, M. I. (1984, trad. cast. 1986). *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*. Madrid: Narcea.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-45.
- Polaino-Lorente, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial. *Bordón*, 256, 37, 71-83.
- Polaino-Lorente, A. (2003). *En busca de la autoestima perdida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Polaino-Lorente, A., Domènech, E. (1997). *La satisfacción de los profesores*. Material multicopiado.
- Porta, J., Lladonosa, M. (Coord.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46, 375-384.
- Pozo, M. (2003). Los profesionales de la enseñanza universitaria ante el reto de la calidad. *Universidalia*, 2, 6-7.
- Prosser, M., Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Quintanilla, I., Bonavia, T. (1993). *Dirección participativa*. Madrid: Eudema.
- Quintanilla, M. A. (1995). Nuevas ideas para la Universidad. *Revista de Educación*, 308, 131-140.
- Quintanilla, M. A. (1998a). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de Educación*, 315, 85-95.
- Quintanilla, M. A. (1998b). El reto de la calidad en las universidades. A: Porta i Lladonosa (Coord.), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quitmann, H. (1985, trad. cast. 1989). *Psicología Humanística*. Barcelona: Herder.

Rathunde, K. (1998). Experiencia óptima y contexto familiar. A: Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. S. (1998), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Reeve, J. (1994, trad. cast. 1998). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Renom Pinsach. (1992). *Diseño de tests*. Barcelona: Engine.

Repetto, E., Marrero, G., Grijalvo, F. (2000). "La formación del profesorado en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria". A: *1er. Congreso Internacional Docencia universitaria e Innovación*. 96. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.

Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J., V., Marín, M. A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, 1, 103-124.

Rodríguez Espinar, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. *La reforma educativa: un reto para la orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. València, AEOEP, 107-122.

Rodríguez Espinar, S. (1991). "Dimensiones de la calidad universitaria". Ponència 1er. Congreso sobre la Calidad de la Educación Universitaria. ICE Puerto Santa María.

Rodríguez Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 35-55.

Rodríguez Espinar, S. [CD-ROM]. (2002). "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". A: *Segundo Congreso Internacional sobre Docencia universitaria e Innovación*. Tarragona. Barcelona: ICE de laUB.

Rodríguez Espinar, S., Rotger, J. M., Martínez, F. (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs Edit.

Rodríguez Fernández (1998). *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez Porras, J. M. (1999). *El factor humano en la empresa*. Bilbao: Deusto.

Rodríguez Serrano, R., Caballero Martínez, R. (1990). "Evaluación de los centros públicos de EGB en la provincia de Granada". Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, 275-276. Huelva.

Rogers, C. (1961, trad. cast. 1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Rogers, C. (1969, trad. cast. 1983). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidós.

Rogers, C. R. (1980, trad. cast. 1995). *El camino del ser* (3a ed). Barcelona: Kairós.

Rogers, C. (1982, trad. cast. 1986). *Libertad y creatividad en la educación, en la*

década de los 80. México: Paidós.

Rogers, C., Freiberg, H. J. (1994, trad. cast. 1996, 3a ed. ampl.). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Rojas, I. (2000). *Nuestra Felicidad*. Madrid: Espasa.

Rotter, J. B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 609.

Rovira F. (2000). Els vincles afectius. *Aloma, Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 07, 42-65.

Rovira, F. (2002). Precursors i característiques de la intel·ligència emocional. A: Gallifa, J. et al., *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé.

Rué, J. (1989). Pròleg. A: Elliot, J., *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.

Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional del profesorado*. Grupo Editorial Universitario.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything; or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Ryff, C. D, Singer, B. i col. (1998). The concours of positive human health, *Psychological Inquiry*, 9, 1-85.

Sáenz, O., Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad.

Salanova, M. (1992). *Un estudio del significado del trabajo en jóvenes de primer empleo*. València: Universitat de València. 1992. Tesi doctoral.

Salanova, M. et al., (1990). El significado del trabajo en los jóvenes en la transición e incorporación al mercado laboral. *Revista de Psicología. General y Aplicada*, 44, 113-125.

Salvador, L., Sanz, J. J. (1988). Evaluación de la docencia mediante cuestionarios de alumnos: Universidad de Cantabria. *Studia Paedagógica*, 20.

Sánchez, J., A. (2002). "El desarrollo profesional del docente universitario". A: *Segundo Congreso Internacional sobre Docencia universitaria e Innovación*. Tarragona. Barcelona: ICE de la UB. Text disponible en CD-ROM.

Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. A: *Educación, la universidad en una época de transición*, 28, 41-60.

San Román, T. (1993). La universidad y el estado de bienestar. *Revista Diplomats en*

*treball social*, 132, 69-78.

Santos Guerra, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 25-47.

Santos Guerra, M. A. (1992). L'Organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de les caps xineses. *Revista Temps d'Educació*, 8, 43-59.

Santos Guerra, M. A. (1993). Profesor/a o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas. A: *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y desarrollo profesional*, 263-288. ICE Universidad de las Palmas.

Santos Guerra, M. A. (2004). Invitación al optimismo. *Cuadernos de pedagogía*, 334, 86-90.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Seligman, M. (1975, trad. cast. 1983). *Indefensión*. Madrid: Debate.

Seligman, M. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.

Serra, B. (1998). La salut del professorat: dades, causes i factors. Propostes d'actuació. *Revista del Col·legi Doctors i Llicenciats de Catalunya*, 105, 81-83.

Siguán, M. (1992). Incentivació de la docència. *Debats sobre la Universitat*. 1, 19-20. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Smith, P. C., (1985). *The Job Descriptive Index (revised)*. Bowling Green State University.

Smith, P. C., Kendall, L. M., Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.

Soriano, C. (Dir. Ed.). (1996). *Gestión y motivación del personal*. Madrid: Díaz de Santos.

Spitz, R. (1958). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.

Steinem, G. (1992). *Revolución desde dentro*. Barcelona: Anagrama.

Subirats, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época? *Educación, la universidad en una época de transición*, 28, 11-39.

Tausch, R., Tausch, A. M. (1977, trad. cast. 1981). *Psicología de la educación*. Barcelona: Herder.

Tejedor, J. et al., (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. *Studia Paedagógica*, 20, 73-133.

Terborg, J., Richardson, P., Pritchard, R. (1980). Person-situation effects in the prediction of performance: An investigation of ability, self-esteem and reward



contingències. *Journal of Applied Psychology*, 65, 574-583.

Tezanos, J. F. (1987). Satisfacci3n en el treball i societat industrial. A: Garmendía, J. A., Navarro, M. i Parra, F. (Eds.), *Sociologia industrial i de la empresa*. Madrid: Aguilar.

Torrents, R. (1993). *Les raons de la Universitat*. Vic: Eumo Editorial.

Torrents, R. (2002). *Noves raons de la universitat*. Vic: Eumo Editorial.

Travers, CH. J., Cooper, C. I. (1997). *El estr3s de los profesores. La presi3n en la actividad docente*. Barcelona: Paid3s.

Trechera, J. I. (2000). *Introducci3n a la psicologia del treball*. Bilbao: Descl3e de Brouwer.

UNESCO (1998). *Declaraci3n Mundial sobre la Educaci3n Superior en el siglo XXI: Visi3n y acci3n*. Par3s: Oficina Internacional de Educaci3n (OIE).

Universitat, La (1998). Menys universitaris, menys recursos. *Revista de la UB*, 4, 3.

Valera, S. (1996). Algunas consideraciones acerca del uso de indicadores en relaci3n con los conceptos de calidad de vida y bienestar. *Intervenci3n psicosocial*, 13, 31-38. Madrid: Colegio de Psic3logos.

Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en ni3os maltratados la confianza en s3 mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Varela, F. (1997). La autoidentidad del cuerpo. A: Goleman, D., *La salud del cuerpo*. Barcelona: Kair3s.

Varela, J., Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.

Veira, J. I. (1983). *Análisis sociol3gico del profesorado universitario. Entre la participaci3n y el retraining*. Santiago de Compostela: Universidad.

V3llez, J. I. (1996). *Motivos y motivaci3n en la empresa*. Madrid: D3az de Santos.

Viladrich, M. C. et al., (1997). *Psicometria. Metodologia para la construcci3n de instrumentos de evaluaci3n psicol3gica*. Barcelona: UAB.

Villa, A. (Coord.) (1988). *Perspectivas y problemas de la funci3n docente*. Madrid: Narcea.

Villar, L. M. (1988). Reflexiones en y sobre la acci3n de los profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. A: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la funci3n docente*. Madrid: Narcea.

Villar, L. M. (1993). "Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario". *III Jornadas Nacionales de didáctica universitaria. Evaluaci3n y desarrollo profesional*, 137-173. Las Palmas de Gran Canaria: ICE de la Universidad de Las Palmas.

Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley and Sons.

- Vroom, V., Deci, E. L. (1979). *Motivación y alta dirección*. México: Trillas.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wagensberg, J. (1999). Un bon professor és un provocador. *Revista de la Universitat de Barcelona*, 8, 20-21.
- Waterman, A. S. (1984). *The psychology of individualism*. New York: Praeger.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678-691.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., Engalnd, G. W., Loquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Sastisfaction Questionnaire*. Minnesota: Studies Vocational Rehabilitation, XXII.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wherry, R. J. (1956). A rejoinder to Baehr's reply on rotation of the SRA employee inventory studies. *Personnel Psychology*.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wilks, F. (1999). *Emoción Inteligente*. Barcelona: Planeta.
- Zabalza, M. A. (1992). Els processos d'innovació en l'ensenyament universitari. *Revista Temps d'Educació*, 8, 13-41.
- Zabalza, A. (1995). *La pràctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zacarés, J. J., Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Zarai, R. (1996). *Las emociones que curan*. Barcelona: Martínez Roca.
- Zeichner, K. (2000). "Learning to teach at the University". (conferència de clausura). A: *Primer Congreso Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC. Text disponible en CD-ROM.
- Zubieta, J. C. (1990). "Iniciativas para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria". A: *1as. Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Zubieta, J. C., Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones y las insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

---

## ANNEXOS

---

### *Sumari*

- Annex 1. Escala de Satisfacció Docente de los Profesores (ESP)
- Annex 2. Carta als caps d'estudis dels centres universitaris (lliurada en mà)
- Annex 3. Carta de presentació facilitada pel cap d'estudis de la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona
- Annex 4. Carta personalitzada als caps de tots els departaments dels centres universitaris seleccionats (lliurada en mà)
- Annex 5. Carta personalitzada al professorat de cada departament
- Annex 6. Freqüències i percentatges de dades personals i acadèmiques del professorat de la mostra real. Gràfics
- Annex 7. Estadístics descriptius, freqüències i percentatges de les respostes als ítems de l'ESP. Gràfics
- Annex 8. Dades qualitatives aportades per una part del professorat de la mostra real

---

**ANNEX 1**  
**ESCALA DE SATISFACCIÓN DOCENTE DE**  
**LOS PROFESORES (ESP)**

---

---

**ESCALA DE SATISFACCIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES (ESP)**

(A. Polaino-Lorente y E. Domènech Llabería)

**UNIVERSIDAD:**.....

**FACULTAD O ESCUELA:**.....

**CATEGORÍA DE PROFESOR (Rodee con un círculo la que corresponda):**

1. Asociado.
2. Ayudante.
3. Titular de E.U.
4. Catedrático de E.U.
5. Titular de Universidad.
6. Catedrático de Universidad.
7. Profesor Emérito.
8. Otra. ¿Cuál? .....

**SEXO (Rodee con un círculo el que corresponda):** 1. MASCULINO. 2. FEMENINO.

**EDAD:**..... años.

**ANTIGÜEDAD DESDE EL INICIO DE CUALQUIER NIVEL DE DOCENCIA**

**UNIVERSITARIA:**.....años.

**CURSO/S EN QUE IMPARTE CLASE:** PRIMERO ( ), SEGUNDO ( ), TERCERO ( ),  
CUARTO ( ), QUINTO ( ), SEXTO ( ).

**ASIGNATURA/S QUE IMPARTE:**.....  
.....  
.....

**TIPO DE ASIGNATURA/S:** OBLIGATORIA/S ( ), OPTATIVA/S ( ).

**TEMPORALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA:** ANUAL ( ), CUATRIMESTRAL ( ).

**TURNO (Rodee con un círculo el que corresponda):** 1. Mañana 2. Tarde. 3. Ambos.

**MEDIA APROXIMADA DE ALUMNOS EN SUS CLASES:** .....alumnos.

El presente cuadernillo contiene una escala para la autoevaluación de la satisfacción docente del profesor universitario. Dicha escala está formada por 31 proposiciones correspondientes a distintas actuaciones del profesor. Le rogamos valore de 1 a 5 cada uno de los 31 ítems que forman la escala, tal como sigue:

- MDS (Muy en desacuerdo) ..... 1  
 DS (Desacuerdo) ..... 2  
 IN (Indiferente) ..... 3  
 DA (De acuerdo) ..... 4  
 MDA (Muy de acuerdo)..... 5

Tenga la completa seguridad de que toda la información que pueda proporcionarnos será de gran interés y que se tratará de forma absolutamente confidencial. Agradecemos de antemano su valiosa colaboración. Muchas gracias.

	MDS	DS	IN	DA	MDA
1. Me lo paso muy bien dando clase.	1	2	3	4	5
2. No cambiaría la docencia por ninguna otra actividad profesional.	1	2	3	4	5
3. Al principio de cada curso, después de las vacaciones, me cuesta mucho comenzar las clases.	1	2	3	4	5
4. En mis clases, establezco una relación personal con mis alumnos.	1	2	3	4	5
5. Me cuesta mucho preparar las clases.	1	2	3	4	5
6. En mis explicaciones, procuro adaptarme a mis alumnos.	1	2	3	4	5
7. Trato de explicarles sólo lo que exige el programa.	1	2	3	4	5
8. Me pongo nervioso/a cuando tengo que evaluar o examinar a mis alumnos.	1	2	3	4	5
9. Al mes de dar clase, ya me he adaptado a mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Me molesta, cansa e irrita que los alumnos me hablen, durante las tutorías, de sus cuestiones personales, que nada tienen que ver con el contenido de las asignaturas.	1	2	3	4	5
11. Según el horario previsto, estoy muy bien dispuesto/a para recibir a los alumnos.	1	2	3	4	5
12. Considero que los alumnos me hacen perder mucho tiempo.	1	2	3	4	5
13. En cada clase, procuro que mis alumnos saquen lo mejor que hay dentro de ellos.	1	2	3	4	5
14. Me enfada mucho la tarea de revisar los exámenes, pues los alumnos casi nunca tienen razón.	1	2	3	4	5
15. Considero que los alumnos son los protagonistas de la educación y que el profesor es la persona que les ayuda para que aprendan.	1	2	3	4	5
16. Me molestaría tener que recibir a los padres de un alumno, aunque éste me lo pidiera.	1	2	3	4	5
17. La autoridad moral y el prestigio del profesor/a son irrenunciables para la eficacia de la enseñanza.	1	2	3	4	5
18. Los alumnos nunca agradecen lo que se hace por ellos.	1	2	3	4	5
19. Procuro que lo que explico tenga implicaciones directas e inmediatas en la vida personal de los alumnos.	1	2	3	4	5



---

**ANNEX 2**  
**CARTA ALS CAPS D'ESTUDIS DELS CENTRES**  
**UNIVERSITARIS (lliurada en mà)**

---



Dr. ....  
Cap d'Estudis de la Facultat de .....  
Universitat de Barcelona

Benvolgut Dr. ....  
Ens posem en contacte amb vostè, com a Cap d'Estudis de la Facultat de .....  
per explicar-li breument el projecte d'investigació que estem realitzant sobre l'estudi  
de la satisfacció i la motivació docent del professorat universitari. Aquest treball vol  
tenir una manifesta finalitat formativa pel professorat. La seva conveniència i  
justificació s'emmarca en la Llei de Reforma Universitària (LRU) de cara a procurar una  
millora del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquesta recerca es realitza des de la Sección Departamental de Personalidad,  
Evaluación y Tratamiento de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense  
de Madrid (professor Aquilino Polaino-Lorente, catedrático de Psicopatología) i del  
Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social de la Universitat  
Autònoma de Barcelona (professora Edelmira Domènech, catedràtica de  
Psicopatología). El projecte es concreta en la realització de dues tesis doctorals a  
partir de les dades que s'obtinguin de la Universidad Complutense de Madrid, la  
Universidad Politécnica de Madrid, la Universitat de Barcelona i la Universitat  
Politécnica de Catalunya. Una serà la tesi d'una doctoranda de Madrid i l'altra, de la  
sota-signant Mariona Dalmau, a Barcelona.

Per aquests treballs, s'han dissenyat dues escales d'avaluació. Una que pretén  
mesurar la satisfacció docent i l'altra, la motivació docent. Junt amb aquesta carta, li  
lliurem un model de cadascuna perquè pugui tenir el coneixement del seu contingut.

Els centres seleccionats de les esmentades universitats són les corresponents  
facultats de: Dret, Medicina, Pedagogia i Escola Tècnica Superior d'Enginyers de  
Camins, Canals i Ports. Per aquest motiu, sol·licitem la col·laboració del professorat  
de la seva Facultat sense la participació del qual difícilment es podria realitzar aquesta  
recerca. Com a Cap d'Estudis, ens plau demanar el seu consentiment.

Per complir la seqüència temporal prevista, es proposa que la recollida de dades sigui  
durant el període de març a maig. Li preguem que, d'acord amb l'organització  
acadèmica dels seus estudis, ens indiqui les dades més oportunes per posar-nos en  
contacte amb el professorat, així com el termini adient entre el lliurament del material i  
la seva recollida. A la vegada, també li demanem la relació del professorat per preparar  
la documentació nominal i la millor manera per posar-nos-hi en contacte.

Restem a la seva disposició per explicar-li els detalls i objectius que desitgi conèixer  
de la nostra recerca. Una vegada acabat el nostre estudi, tindrem la satisfacció de  
posar a l'abast de la seva Facultat els resultats i tota la informació elaborada.

Rebi la nostra salutació més cordial i el nostre agraïment,

Edelmira Domènech  
Catedràtica de Psicopatologia de la UAB

Mariona Dalmau  
Professora de Psicologia de la URL

Barcelona, novembre de 1998



---

**ANNEX 3**

**CARTA DE PRESENTACIÓ FACILITADA PEL CAP D'ESTUDIS**

**DE LA FACULTAT DE MEDICINA DE LA UB**

---



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Divisió de Ciències de la Salut  
Facultat de Medicina

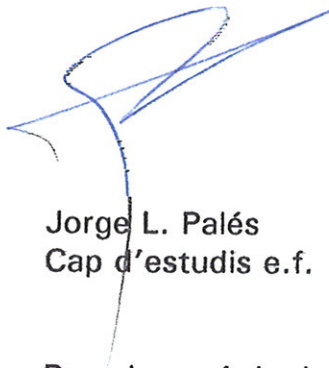
Casanova, 143  
08036 Barcelona  
Tel. 93 403 52 50  
Fax 93 403 52 54

**- Caps de Departaments de la  
Facultat de Medicina**

Benvolgut/da amic/ga,

Per la present et presento a la Professora Mariona Dalmau de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, la qual està duent a terme una tasca de recerca sobre qualitat de la docència universitària. Estant interessada en passar una enquesta adreçada al professorat del teu Departament, et prego la rebis i l'atenguis dins de les teves possibilitats.

Cordialment,



Jorge L. Palés  
Cap d'estudis e.f.



Barcelona, 4 de desembre de 1998

---

**ANNEX 4**

**CARTA PERSONALITZADA ALS CAPS DE TOTS ELS  
DEPARTAMENTS DELS CENTRES UNIVERSITARIS  
SELECCIONATS (lliurada en mà)**

---

Professor Dr. ....  
Director del Departament de .....  
Facultat de .....  
Universitat de Barcelona

Benvolgut,

Em poso en contacte amb vostè, com a director del Departament de ..... per explicar-li breument la recerca en el marc de la qual estic realitzant la meva tesi, així com també per demanar-li la seva autorització per a poder comptar amb la col·laboració del professorat del seu Departament. Col·laboració que es concretaria en respondre els ítems de dues escales per a validar. L'una sobre satisfacció i l'altra sobre motivació docent. El Cap d'Estudis de la seva Facultat, el Dr. ...., ja coneix la nostra recerca i ha estat qui ens ha adreçat a vostè.

La meva tesi forma part d'un projecte interuniversitari que té com a finalitat aprofundir en la qualitat de la docència universitària. Hi tinc un interès especial per ser la meva professió, des de fa uns quants anys, a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna (URL).

La direcció d'aquesta àmplia recerca es fa des de la Sección Departamental de Personalidad, Evaluación y Tratamiento de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (professor Aquilino Polaino-Lorente, catedràtic de Psicopatologia) i del Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (professora Edelmira Domènech, catedràtica de Psicopatologia). Ambdós codirectors de la meva tesi.

Un dels objectius de la recerca és oferir al professorat universitari instruments per a la seva autoreflexió que els permetin aprofundir en el coneixement de les seves pròpies actituds docents. I, d'aquesta manera, poder conèixer estratègies per a millorar la seva satisfacció i motivació docents. En conseqüència, es pretén afavorir la qualitat de la docència universitària.

El curs passat es va iniciar aquesta recerca, que té diferents fases. En aquest moment, ens trobem en la de validació de les dues escales que he esmentat al principi d'aquesta carta i a la qual adjunto una còpia de cada. Per a la seva validació, es demana la col·laboració del professorat de la Universitat de Barcelona, de la Universitat Politècnica de Catalunya, de la Universidad Complutense de Madrid i de la Universidad Politècnica de Madrid. En concret, es tracta de professorat de les facultats de Pedagogia, Medicina, Dret i de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyers de Camins, Canals i Ports. Degut a les condicions específiques dels estudis de tercer cicle, hem desestimat incloure'ls en aquest treball.

Una vegada vostè conegui el contingut de les escales, li agrairé poder comptar amb el seu vistiplau per a poder demanar la participació del professorat del seu Departament, així com que m'indiqui el procediment més adient per a poder recollir la informació, que com és natural, serà anònima i confidencial.

No cal dir que una vegada disposem de tots els resultats de la recerca, restaran a la seva disposició i a la de tot el professorat.

Per a qualsevol aclariment em pot trobar: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Císter 34. 08022. Telèfon: 93. 253. 30. 00  
A/e: [marionadm@blanquerna.url.es](mailto:marionadm@blanquerna.url.es)

Rebi el meu agraïment per endavant i la meva salutació més cordial. Resto a la seva disposició.

Mariona Dalmau i Montalà

Barcelona, febrer de 1999

---

**ANNEX 5**  
**CARTA PERSONALITZADA AL PROFESSORAT DE**  
**CADA DEPARTAMENT**

---

Professor .....  
Departament de .....  
Facultat de .....  
Universitat de Barcelona

Benvolgut,

Em poso en contacte amb vostè per explicar-li breument la recerca en el marc de la qual estic realitzant la meua tesi, així com també per demanar-li la seva valuosa col·laboració.

La meua tesi forma part d'un projecte interuniversitari que té com a finalitat aprofundir en la qualitat de la docència universitària. Hi tinc un interès especial per ser la meua professió, des de fa uns quants anys, a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna (URL).

La direcció d'aquesta àmplia recerca es fa des de la Sección Departamental de Personalidad, Evaluación y Tratamiento de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (professor Aquilino Polaino-Lorente, catedràtic de Psicopatologia) i del Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (professora Edelmira Domènech, catedràtica de Psicopatologia). Ambdós codirectors de la meua tesi.

Un dels objectius de la recerca és oferir al professorat universitari instruments per a la seva autoreflexió que els permetin aprofundir en el coneixement de les seves pròpies actituds docents. I, d'aquesta manera, poder conèixer estratègies per a millorar la seva satisfacció i motivació docents. En conseqüència, es pretén afavorir la qualitat de la docència universitària.

El curs passat es va iniciar aquesta recerca, que té diferents fases. En aquest moment, ens trobem en la de validació de dues escales: una sobre satisfacció docent i l'altra sobre motivació docent. Per a la seva validació, es demana la col·laboració del professorat de la Universitat de Barcelona, de la Universitat Politècnica de Catalunya, de la Universidad Complutense de Madrid i de la Universidad Politècnica de Madrid. En concret, es tracta de professorat de les facultats de Pedagogia, Medicina, Dret i de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyers de Camins, Canals i Ports.

És per aquest motiu que li demano la seva participació. Li agrairia que tingués la amabilitat d'omplir la informació corresponent a cadascuna de les dues escales que adjunto a aquesta carta. Quan ho hagi fet, les podrà introduir en el sobre adjunt i, una vegada tancat per assegurar la seva confidencialitat, el podrà fer arribar per correu intern a la Sra..... (Secretaria del Departament de.....) fins el divendres 23 d'abril.

Hem desestimat referir-nos a la docència en els estudis de tercer cicle. Pensem que s'hi donen unes variables molt particulars i que, de ben segur, no són representatives de les característiques de la docència universitària en els altres dos cicles. És per aquesta raó que li preguem que respongui basant-se en la seva experiència docent en el primer i/o segon cicle.

El Director del seu Departament, Dr. ...., coneix la nostra recerca i comptem amb el seu vistiplau. En la nostra tesi, farem esment especial a la col·laboració del seu Departament, així com també s'hi deixarà constància del nostre agraïment més sincer.

No cal dir que, una vegada disposem de tots els resultats del nostre estudi, estaran a disposició de tot el professorat que ho desitgi.

Per qualsevol aclariment, em pot trobar: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Císter 34, 08022 Barcelona. Telèfon: 93. 253. 00  
A/e: [marionadm@blanquerna.url.es](mailto:marionadm@blanquerna.url.es)

Reitero la meua gratitud per la seva estimada participació i resto a la seva disposició

Mariona Dalmau i Montalà

Barcelona, 6 d'abril de 1999



---

**ANNEX 6**

**FREQÜÈNCIES I PERCENTATGES DE DADES PERSONALS I  
ACADÈMIQUES DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL.  
GRÀFICS**

---

*Relació de documents*

1. Freqüències i percentatge del professorat per centres universitaris. Gràfics
2. Distribució de la mostra real agrupada per estudis: freqüències i percentatge.  
Gràfics
3. Distribució de la mostra real per categoria acadèmica: freqüència i percentatge.  
Gràfics
4. Gènere del professorat de la mostra real: freqüència i percentatge. Gràfics
5. Distribució de la mostra real per franges d'edat: freqüències. Gràfic
6. Estadístics descriptius dels anys d'antiguitat del professorat. Gràfic
7. Freqüències i percentatge del tipus d'assignatures impartides pel professorat.  
Gràfics
8. Distribució del professorat d'acord amb la temporització de les assignatures que  
imparteix: freqüències i percentatge. Gràfics
9. Distribució del professorat segons el torn durant el qual imparteix assignatura:  
freqüències i percentatge. Gràfics
10. Estadístics de relació professorat-mitjana d'estudiants. Gràfic

# Frecuencias

## Estadísticos

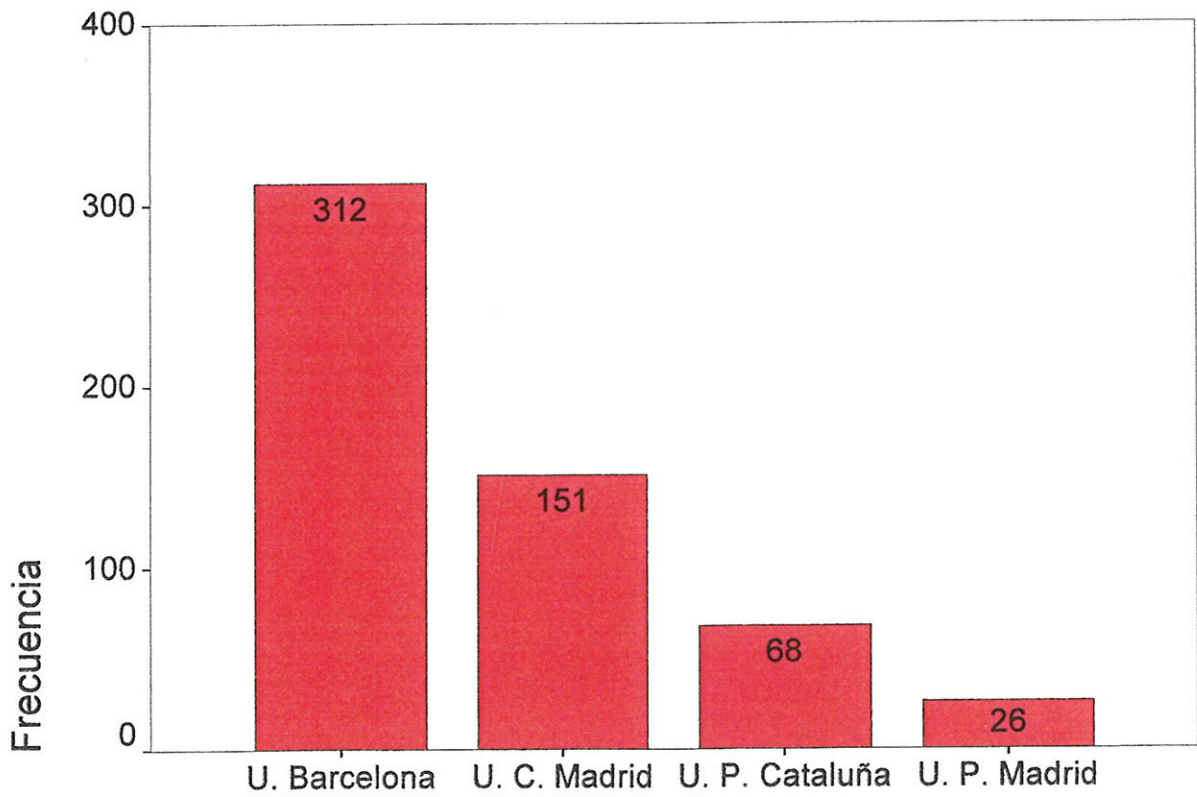
Universidad

N	Válidos	557
	Perdidos	0

## Universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	U. Barcelona	312	56,0	56,0	56,0
	U. C. Madrid	151	27,1	27,1	83,1
	U. P. Cataluña	68	12,2	12,2	95,3
	U. P. Madrid	26	4,7	4,7	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Universidad



Universidad

# Frecuencias

## Estadísticos

Universidad

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos U. Barcelona	312	56,0	56,0	56,0
U. C. Madrid	151	27,1	27,1	83,1
U. P. Cataluña	68	12,2	12,2	95,3
U. P. Madrid	26	4,7	4,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

## Universidad

U. P. Madrid

4,7%

U. P. Cataluña

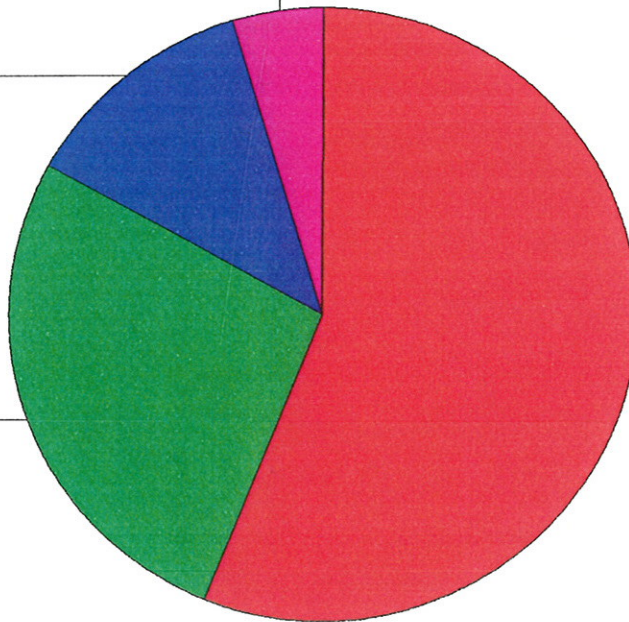
12,2%

U. C. Madrid

27,1%

U. Barcelona

56,0%



# Frecuencias

## Estadísticos

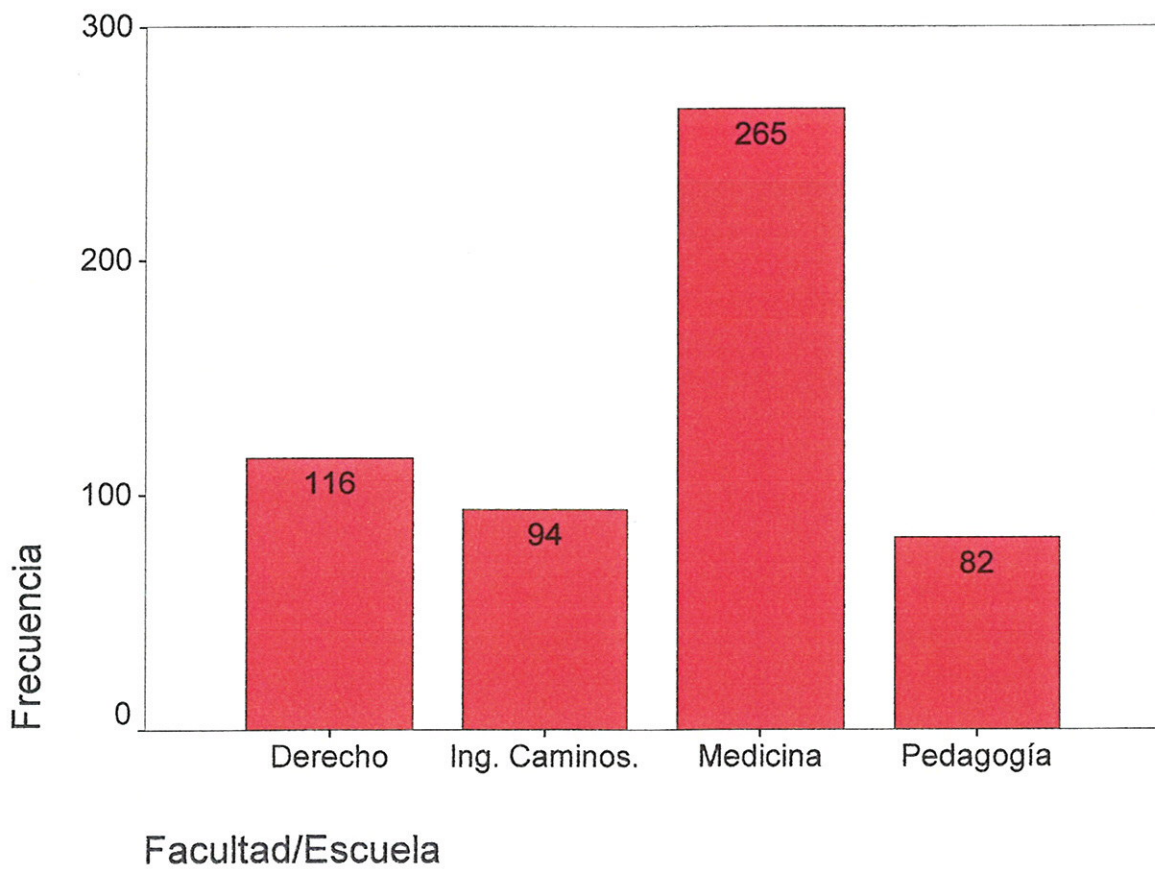
Facultad/Escuela

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Facultad/Escuela

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Derecho	116	20,8	20,8	20,8
Ing. Caminos.	94	16,9	16,9	37,7
Medicina	265	47,6	47,6	85,3
Pedagogía	82	14,7	14,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

Facultad/Escuela



# Frecuencias

## Estadísticos

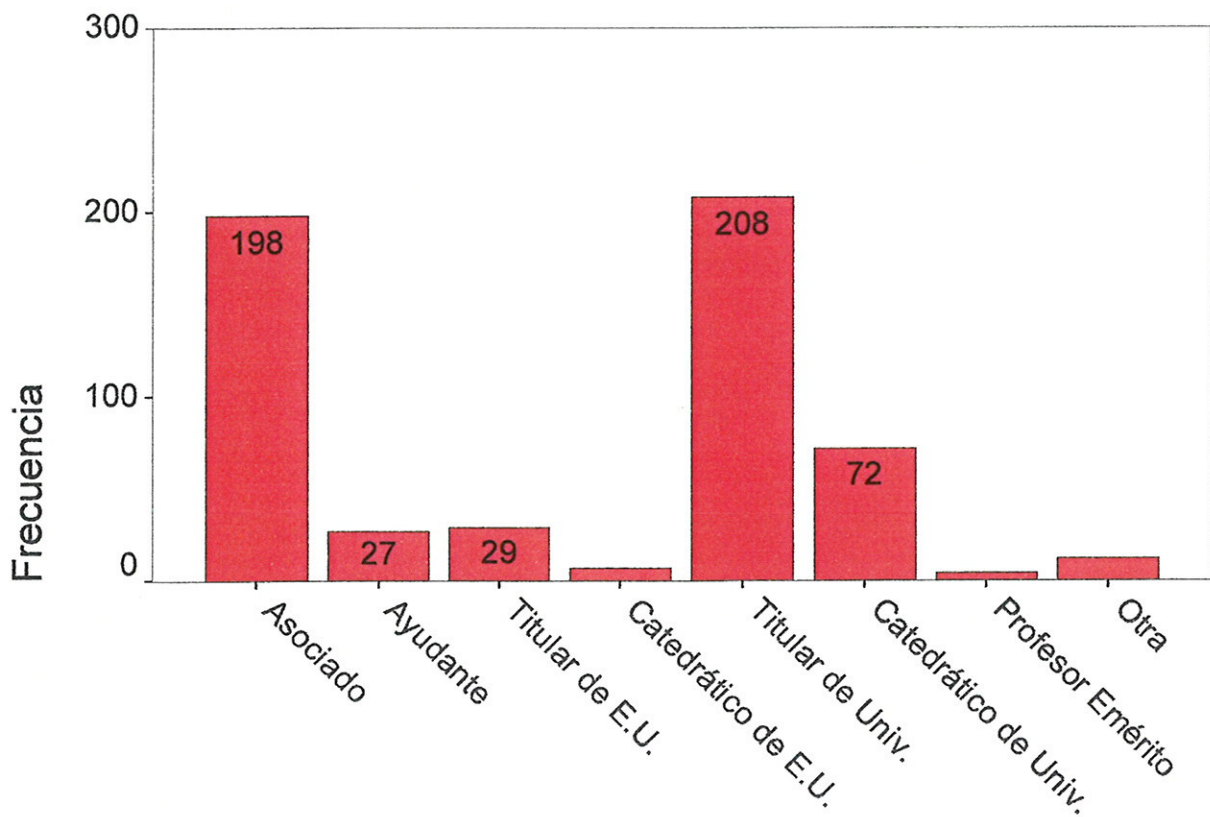
Categoría de profesor

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Categoría de profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asociado	198	35,5	35,5	35,5
	Ayudante	27	4,8	4,8	40,4
	Titular de E.U.	29	5,2	5,2	45,6
	Catedrático de E.U.	7	1,3	1,3	46,9
	Titular de Univ.	208	37,3	37,3	84,2
	Catedrático de Univ.	72	12,9	12,9	97,1
	Profesor Emérito	4	,7	,7	97,8
	Otra	12	2,2	2,2	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Categoría de profesor



Categoría de profesor

# Frecuencias

## Estadísticos

Categoría de profesor

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Categoría de profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asociado	198	35,5	35,5	35,5
	Ayudante	27	4,8	4,8	40,4
	Titular de E.U.	29	5,2	5,2	45,6
	Catedrático de E.U.	7	1,3	1,3	46,9
	Titular de Univ.	208	37,3	37,3	84,2
	Catedrático de Univ.	72	12,9	12,9	97,1
	Profesor Emérito	4	,7	,7	97,8
	Otra	12	2,2	2,2	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Categoría de profesor

Otra

2,2%

Profesor Emérito

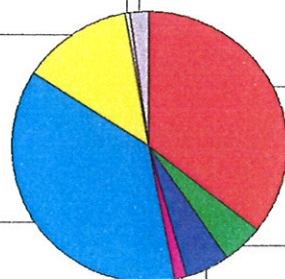
,7%

Catedrático de Univ.

12,9%

Titular de Univ.

37,3%



Asociado

35,5%

Ayudante

4,8%

Titular de E.U.

5,2%

Catedrático de E.U.

1,3%

# Frecuencias

## Estadísticos

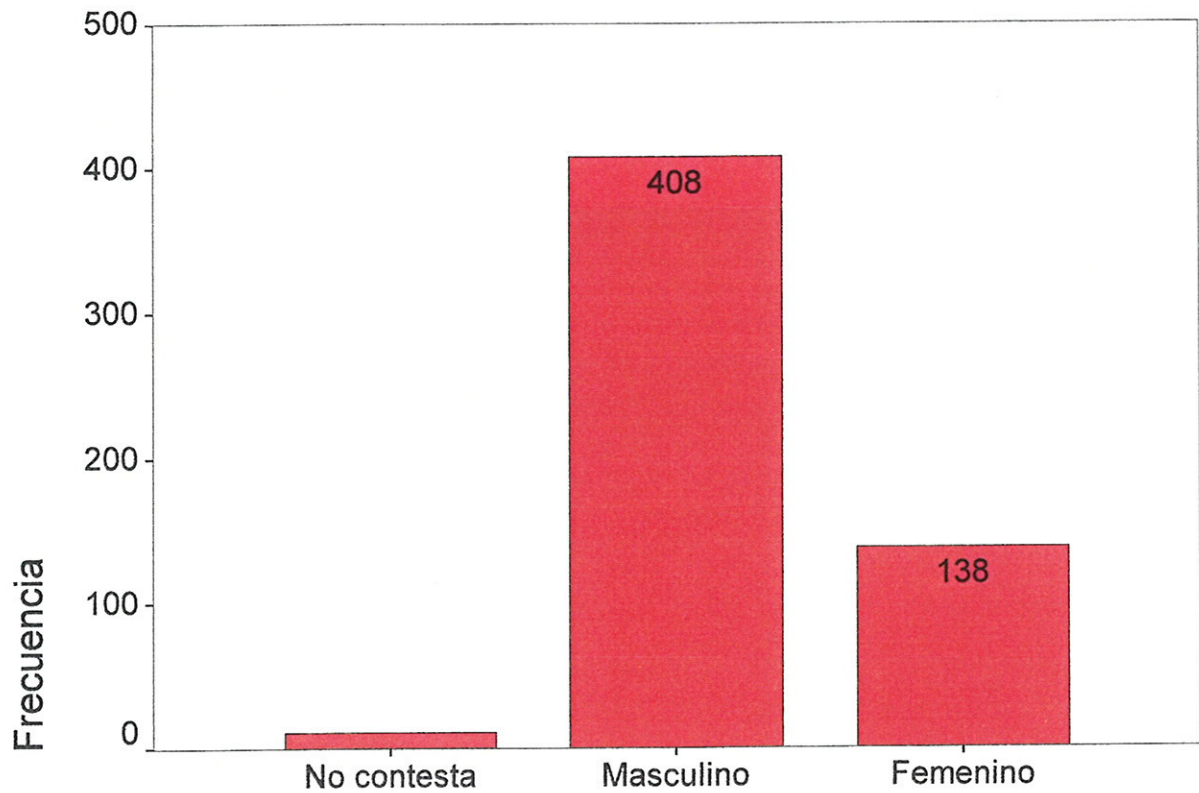
Sexo

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	11	2,0	2,0	2,0
	Masculino	408	73,2	73,2	75,2
	Femenino	138	24,8	24,8	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Sexo



Sexo

# Frecuencias

## Estadísticos

Sexo

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No contesta	11	2,0	2,0	2,0
Masculino	408	73,2	73,2	75,2
Femenino	138	24,8	24,8	100,0
Total	557	100,0	100,0	

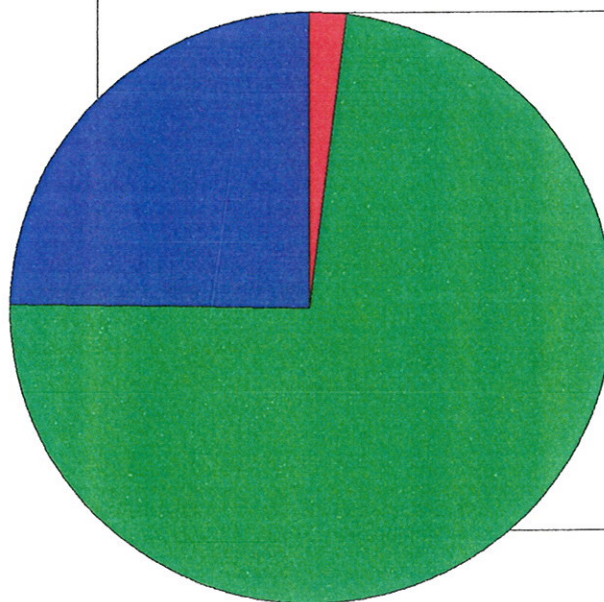
## Sexo

Femenino

24,8%

No contesta

2,0%



Masculino

73,2%



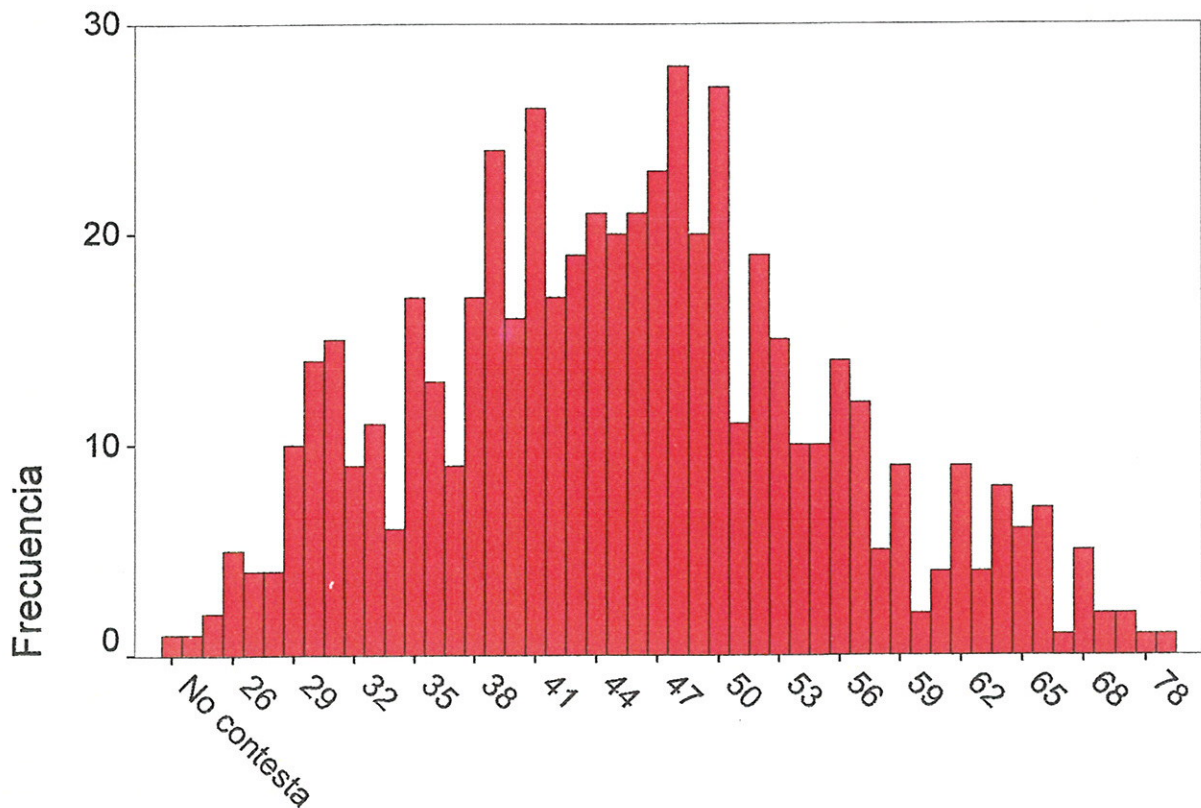
# Frecuencias

## Estadísticos

Edad/años

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		45,467
Mediana		45,000
Moda		48,0
Desv. típ.		10,343
Varianza		106,980
Asimetría		,167
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,388
Error típ. de curtosis		,207
Percentiles	5	29,900
	10	31,000
	20	36,000
	25	39,000
	30	40,000
	40	43,000
	50	45,000
	60	48,000
	70	50,000
	75	52,000
	80	54,000
	90	59,000
	100	83,000

Edad/años



Edad/años

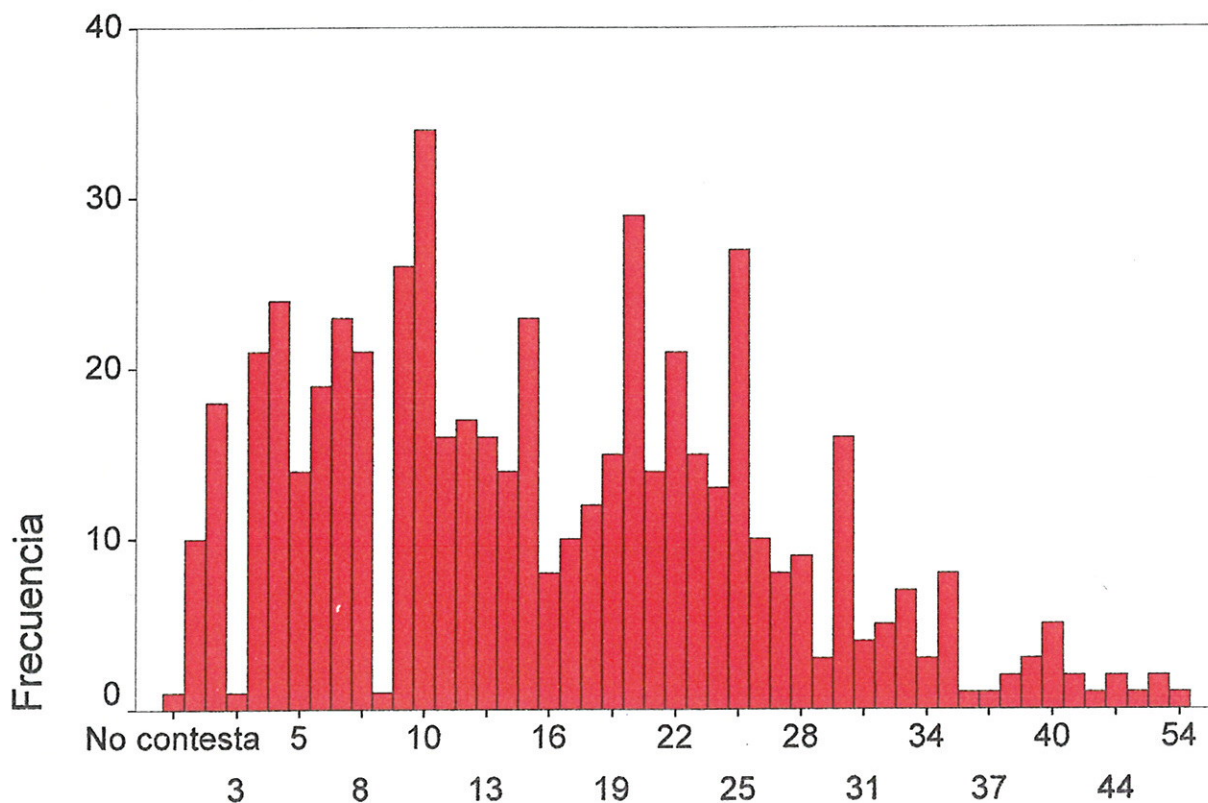
# Frecuencias

## Estadísticos

Antigüedad Docencia Univ.

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		16,106
Mediana		15,000
Moda		10,0
Desv. típ.		10,257
Varianza		105,202
Asimetría		,650
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,009
Error típ. de curtosis		,207
Percentiles	5	2,000
	10	4,000
	20	7,000
	25	8,000
	30	9,000
	40	11,000
	50	15,000
	60	19,000
	70	22,000
	75	23,000
	80	25,000
	90	30,000
	100	54,000

## Antigüedad Docencia Univ.



Antigüedad Docencia Univ.

# Frecuencias

## Estadísticos

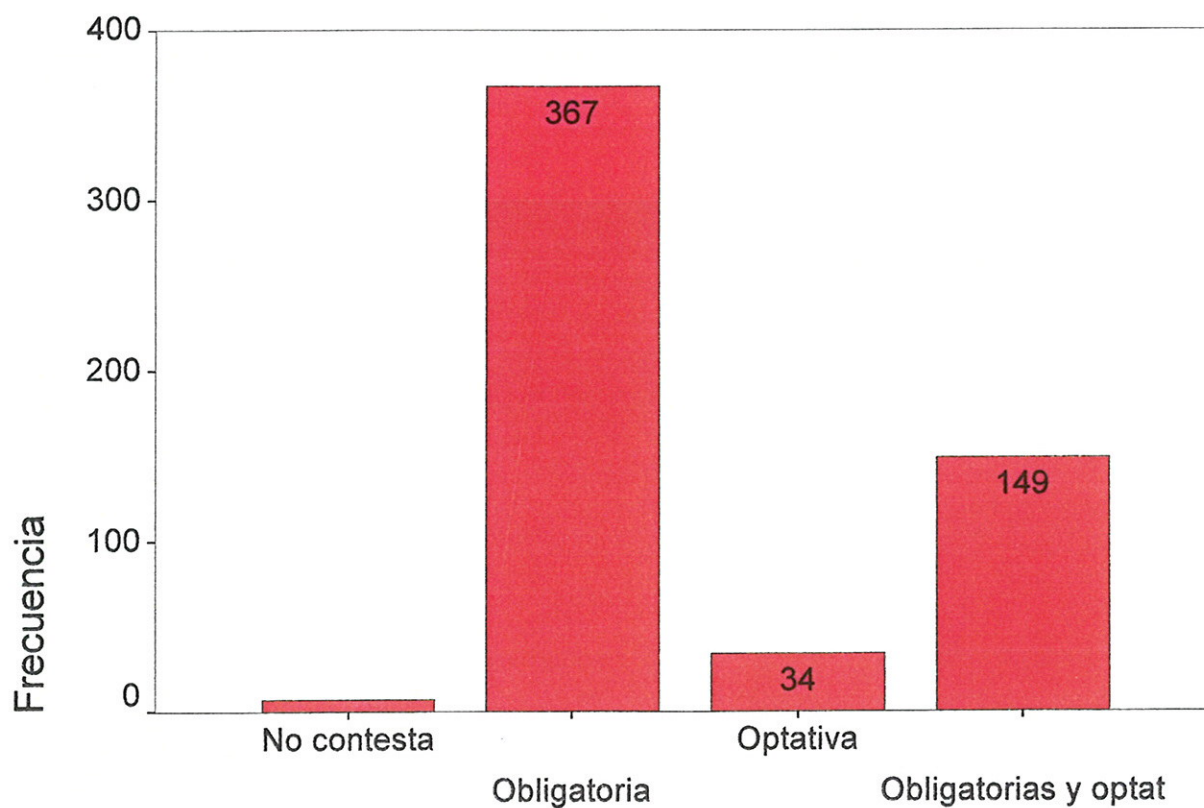
Tipo de Asignaturas

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Tipo de Asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	7	1,3	1,3	1,3
	Obligatoria	367	65,9	65,9	67,1
	Optativa	34	6,1	6,1	73,2
	Obligatorias y optativas	149	26,8	26,8	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Tipo de Asignaturas



Tipo de Asignaturas

# Frecuencias

## Estadísticos

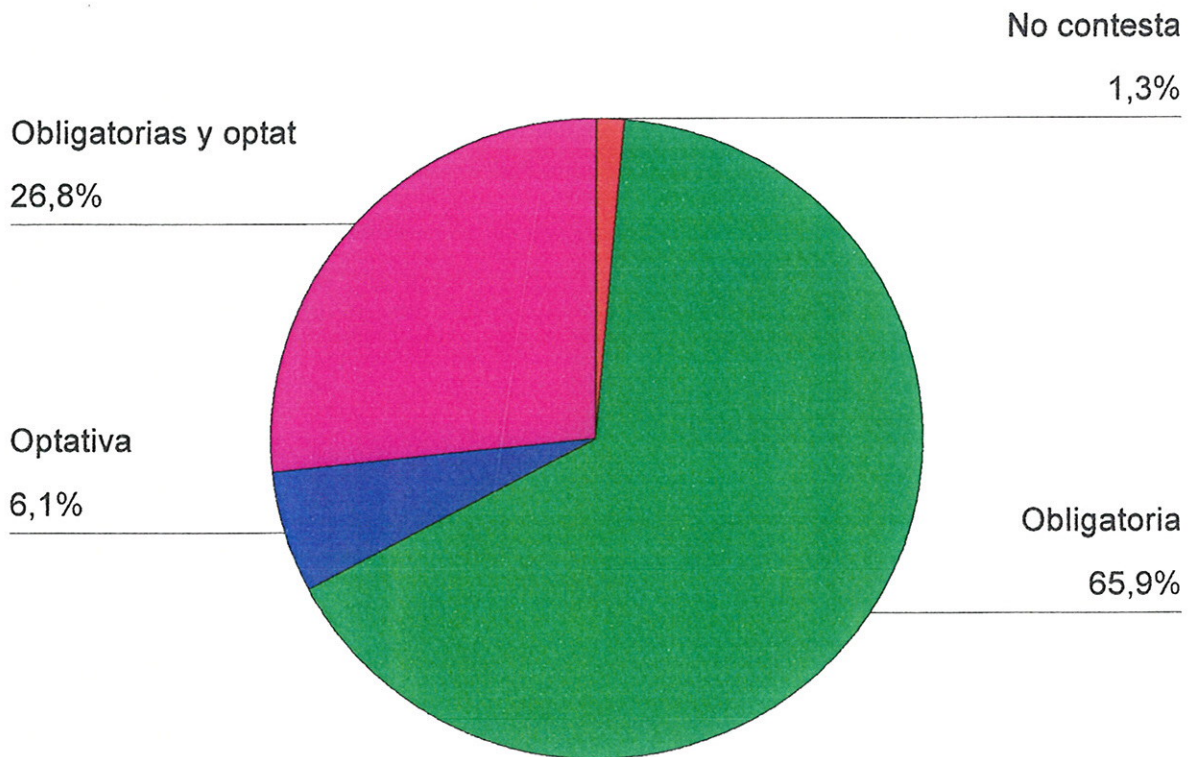
Tipo de Asignaturas

N	Válidos	557
	Perdidos	0

## Tipo de Asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	7	1,3	1,3	1,3
	Obligatoria	367	65,9	65,9	67,1
	Optativa	34	6,1	6,1	73,2
	Obligatorias y optativas	149	26,8	26,8	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Tipo de Asignaturas



# Frecuencias

## Estadísticos

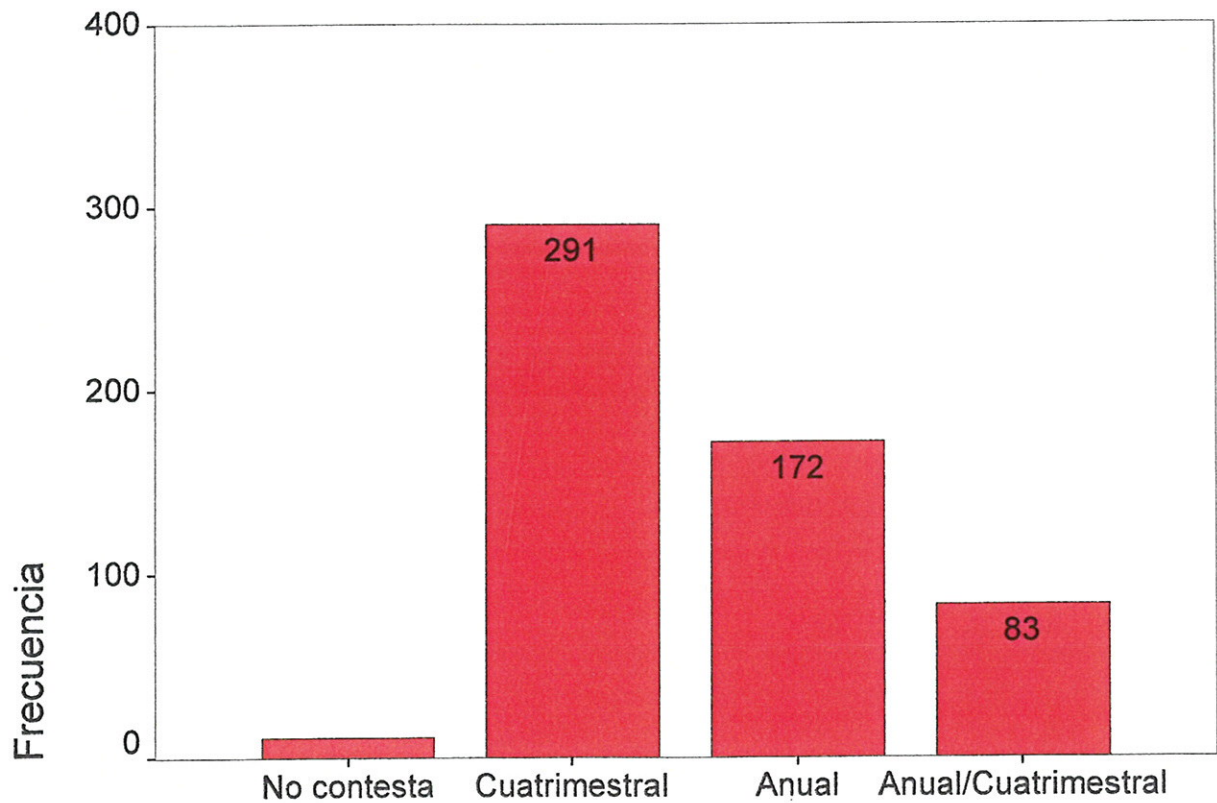
Temporalización de la asignatura

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Temporalización de la asignatura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No contesta	11	2,0	2,0	2,0
Cuatrimestral	291	52,2	52,2	54,2
Anual	172	30,9	30,9	85,1
Anual/Cuatrimestral	83	14,9	14,9	100,0
Total	557	100,0	100,0	

## Temporalización de la asignatura



Temporalización de la asignatura

# Frecuencias

## Estadísticos

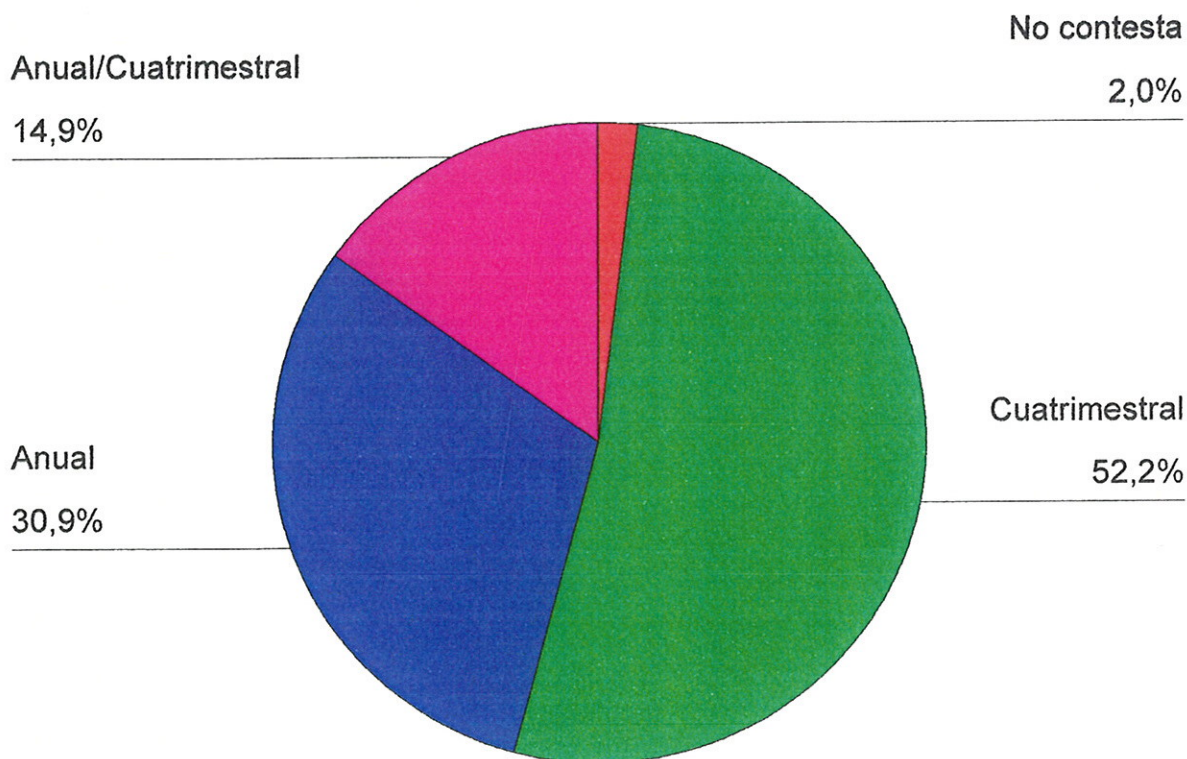
Temporalización de la asignatura

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Temporalización de la asignatura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No contesta	11	2,0	2,0	2,0
Cuatrimestral	291	52,2	52,2	54,2
Anual	172	30,9	30,9	85,1
Anual/Cuatrimestral	83	14,9	14,9	100,0
Total	557	100,0	100,0	

## Temporalización de la asignatura



# Frecuencias

## Estadísticos

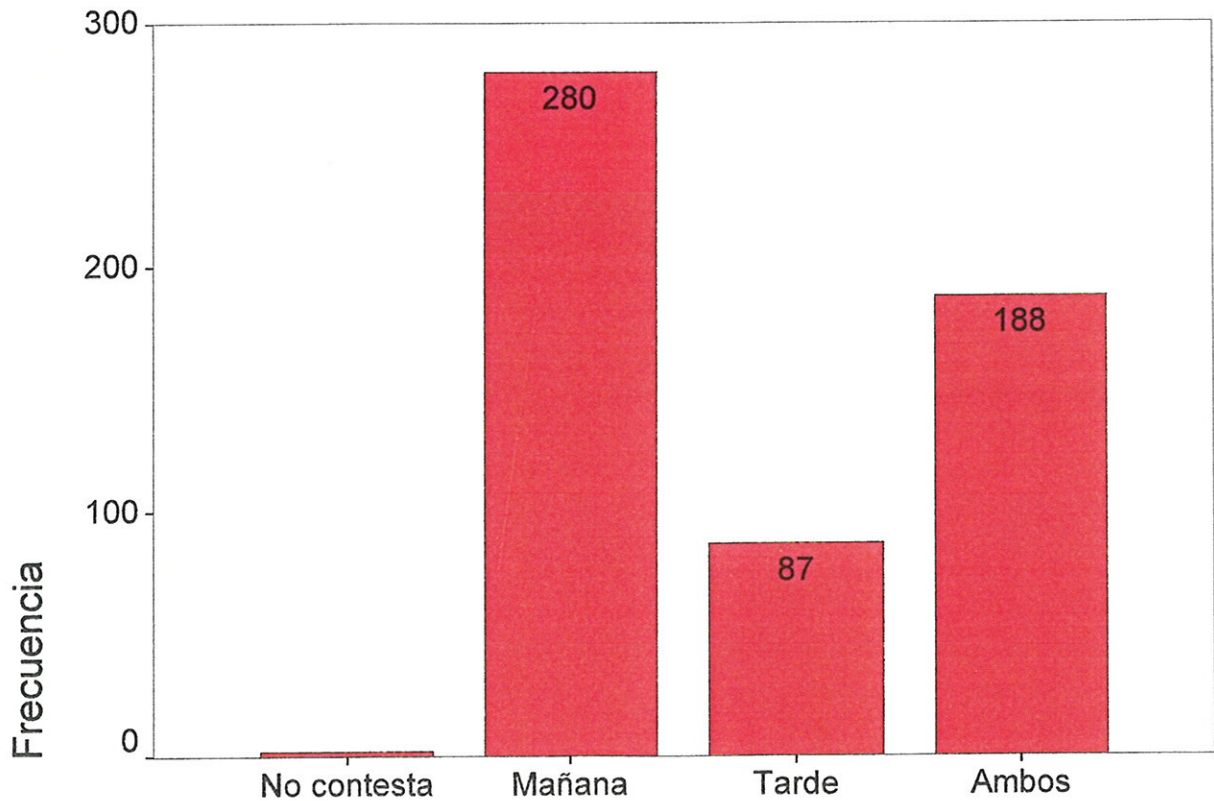
Turno

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Turno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	2	,4	,4	,4
	Mañana	280	50,3	50,3	50,6
	Tarde	87	15,6	15,6	66,2
	Ambos	188	33,8	33,8	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

## Turno



Turno

# Frecuencias

## Estadísticos

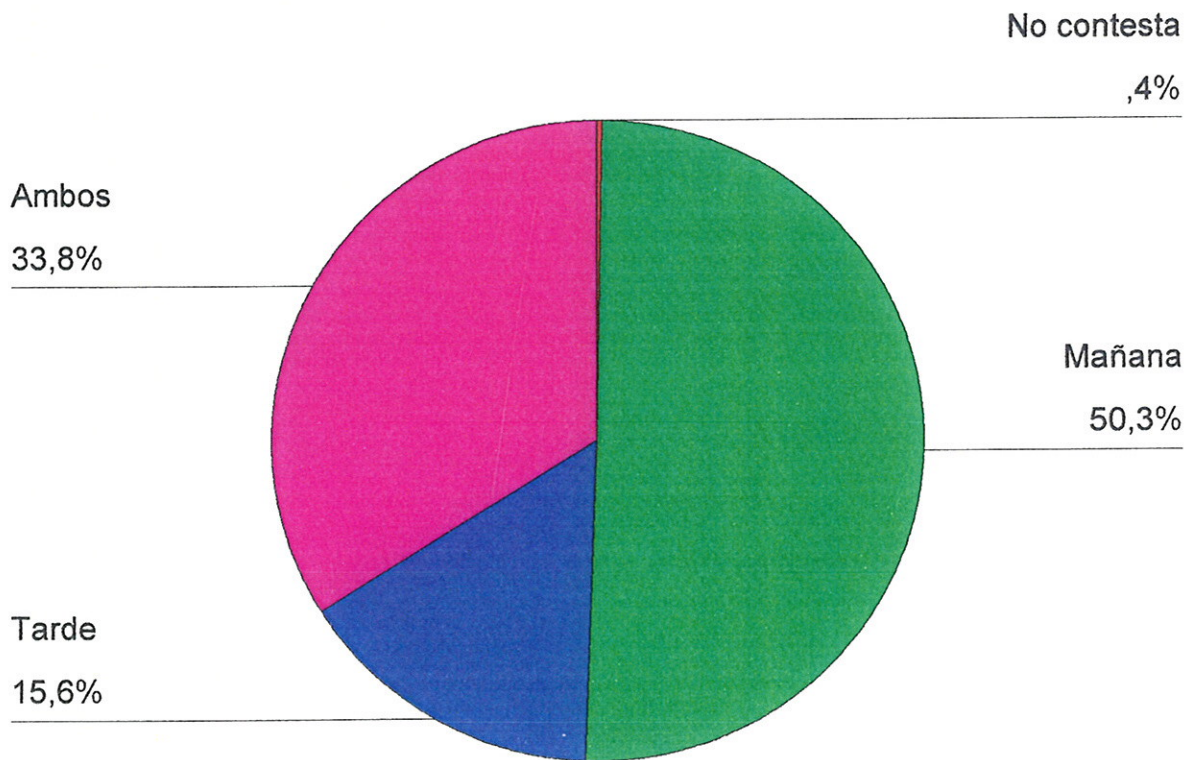
Turno

N	Válidos	557
	Perdidos	0

Turno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	2	,4	,4	,4
Mañana	280	50,3	50,3	50,6
Tarde	87	15,6	15,6	66,2
Ambos	188	33,8	33,8	100,0
Total	557	100,0	100,0	

## Turno





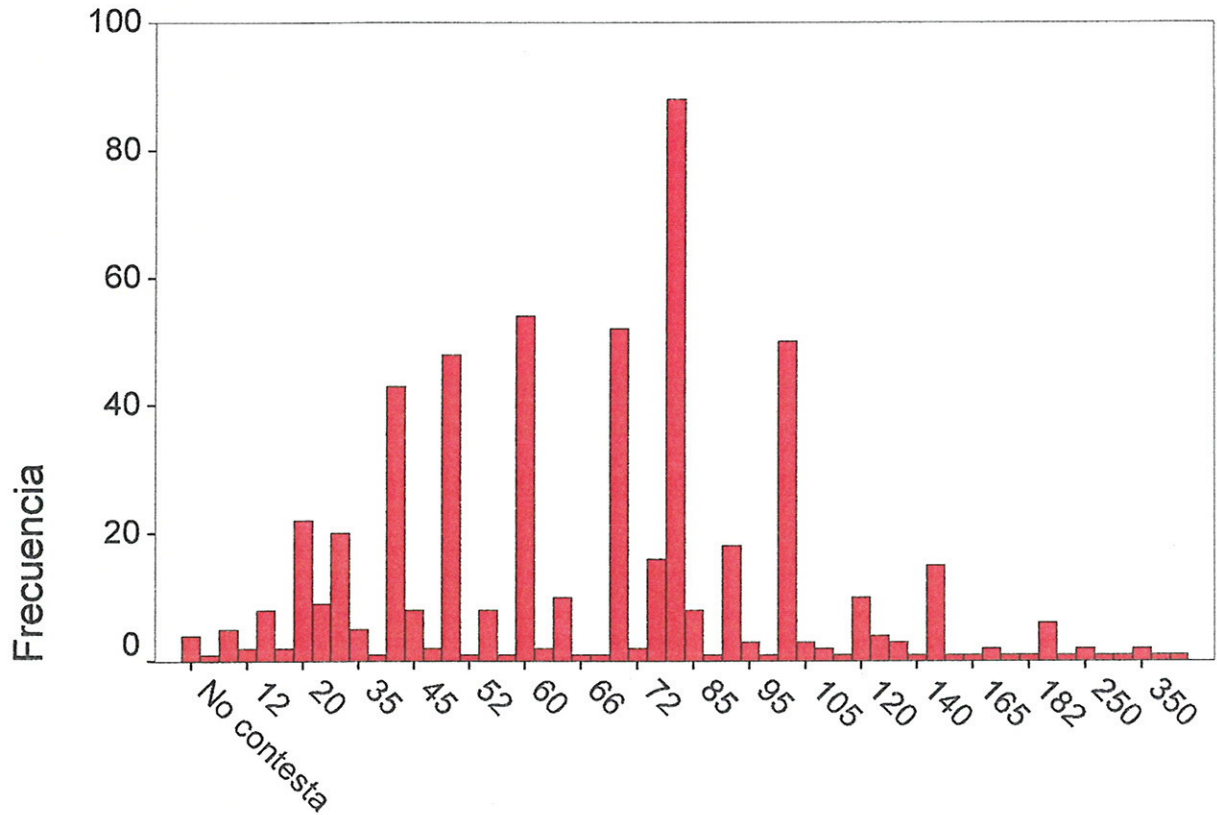
# Frecuencias

## Estadísticos

Media alumnos

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		73,81
Error típ. de la media		2,07
Mediana		70,00
Moda		80
Desv. típ.		48,92

## Media alumnos



Media alumnos

---

**ANNEX 7**  
**ESTADÍSTICS DESCRIPTIUS, FREQUÈNCIES I**  
**PERCENTATGES DE LES RESPOSTES ALS ÍTEMS DE L'ESP.\***  
**GRÀFICS**

---

\* Recordem que per a les respostes als ítems de l'ESP, s'ha optat per una escala de tipus ordinal. Per tant, en l'estudi estadístic realitzat, no hem tingut en compte ni la mitjana ni la desviació típica, encara que aquesta informació estigui inclosa en el conjunt de dades del present annex.

# Frecuencias

## Estadísticos

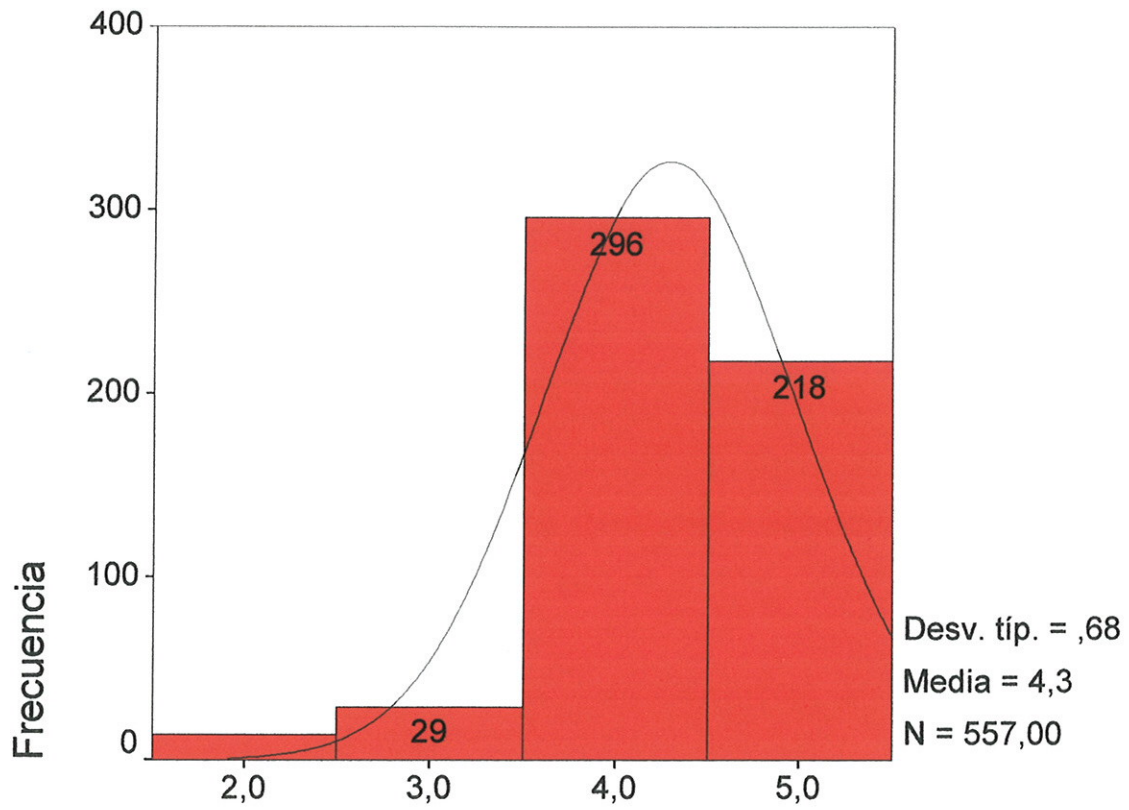
Item 1

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		4,289
Error típ. de la media		2,878E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,679
Varianza		,461
Asimetría		-,915
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		1,446
Error típ. de curtosis		,207
Rango		3,0
Mínimo		2,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	3,000
	10	4,000
	20	4,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	5,000
	75	5,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 1

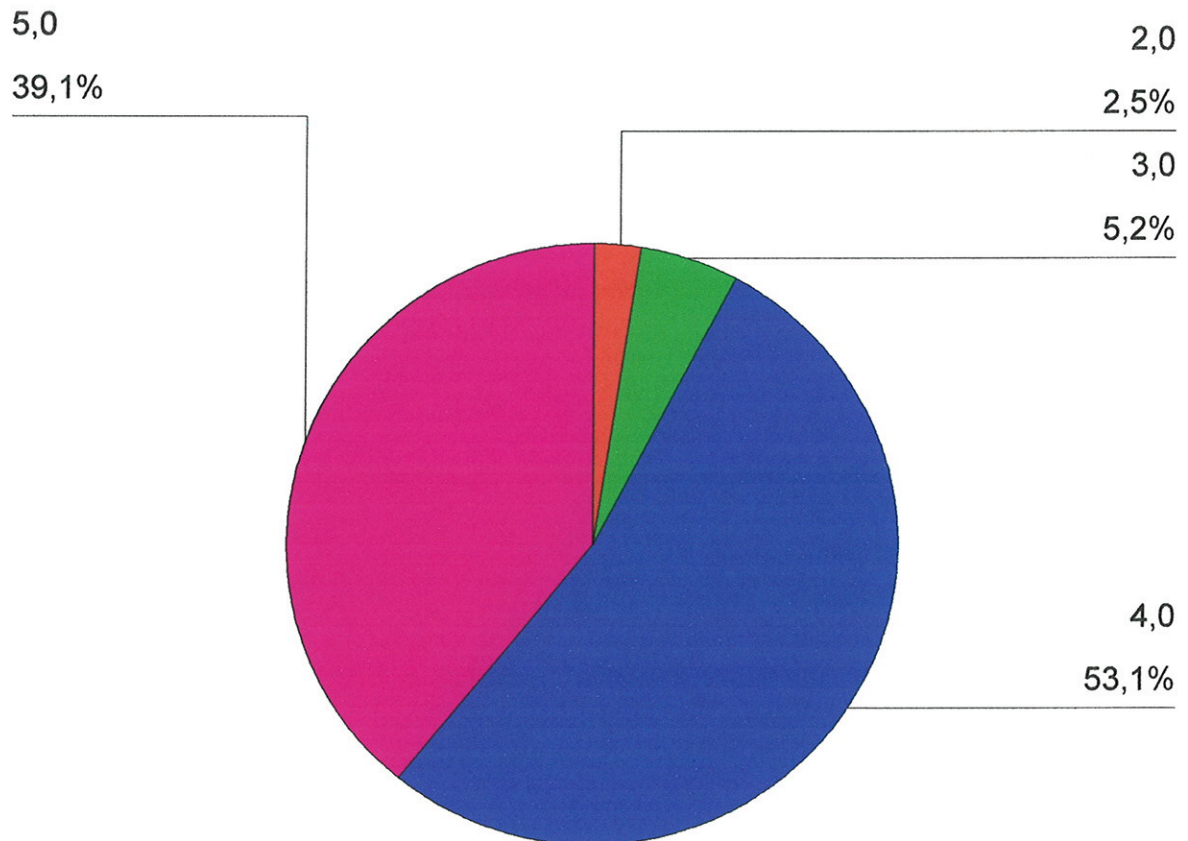
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,0	14	2,5	2,5	2,5
3,0	29	5,2	5,2	7,7
4,0	296	53,1	53,1	60,9
5,0	218	39,1	39,1	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 1



Item 1

# Item 1



# Frecuencias

## Estadísticos

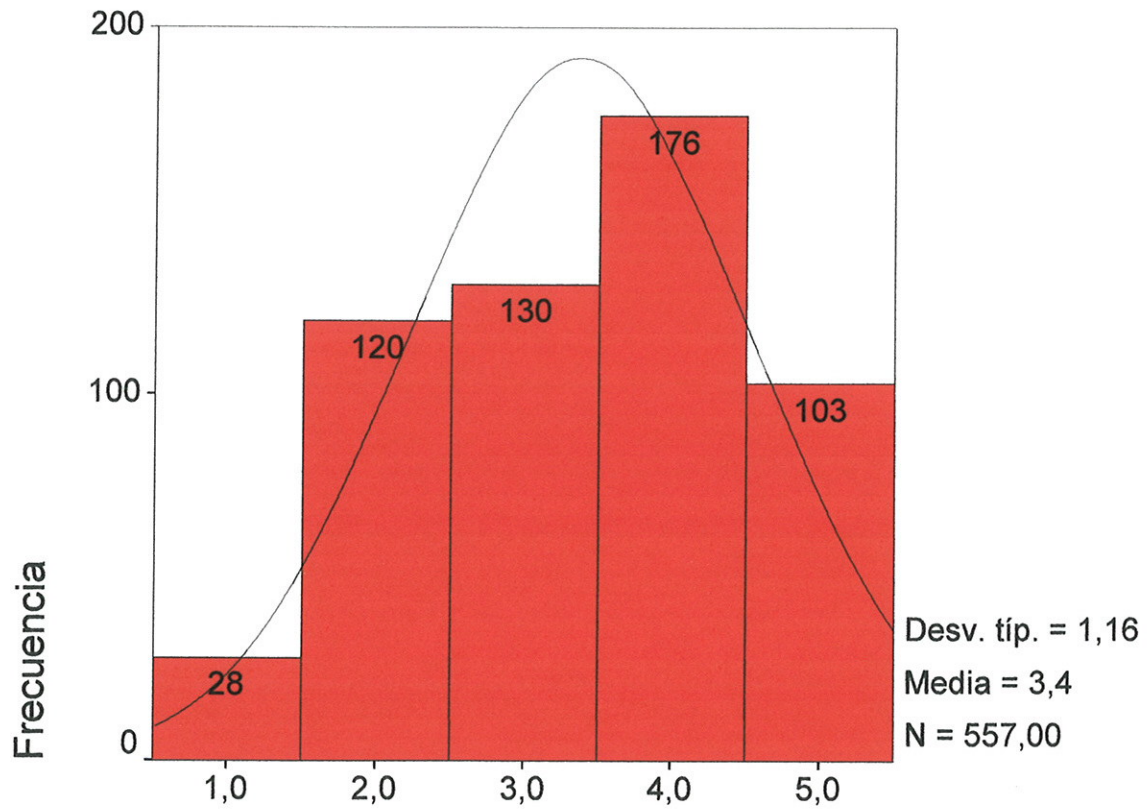
Item 2

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,370
Error típ. de la media		4,901E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		1,157
Varianza		1,338
Asimetría		-,230
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,920
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	2,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	3,000
	40	3,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	4,000
	90	5,000

Item 2

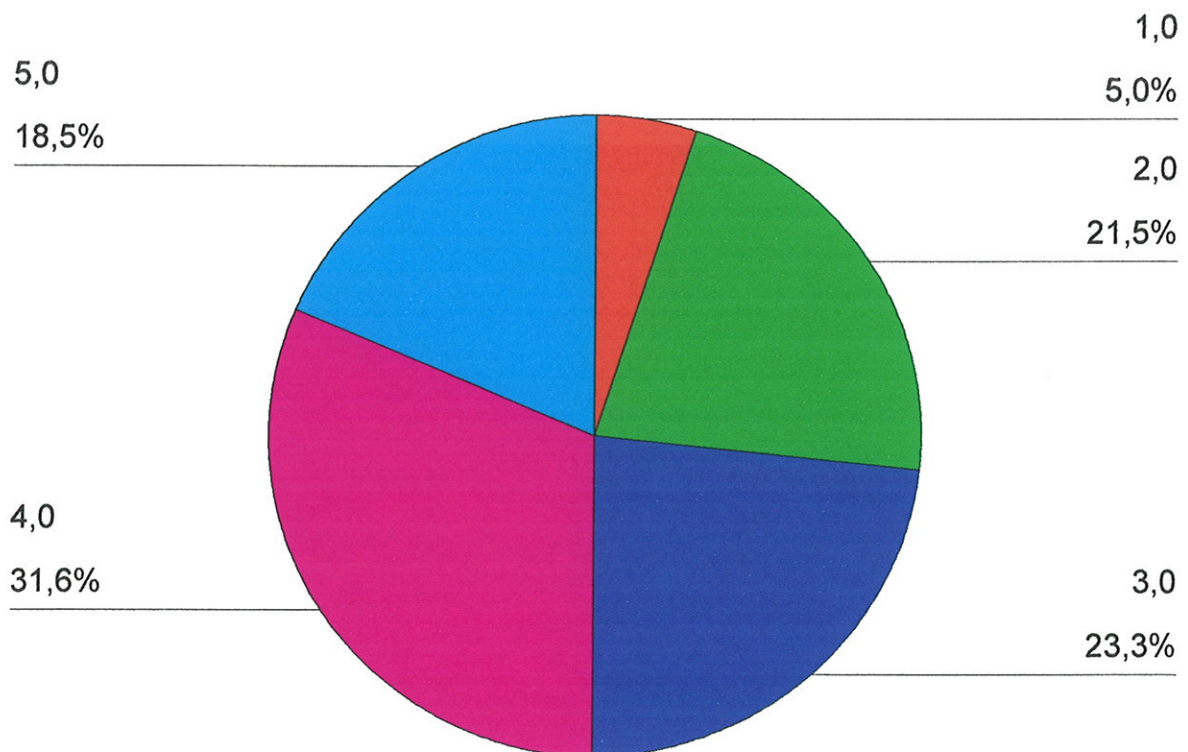
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	28	5,0	5,0	5,0
2,0	120	21,5	21,5	26,6
3,0	130	23,3	23,3	49,9
4,0	176	31,6	31,6	81,5
5,0	103	18,5	18,5	100,0
Total	557	100,0	100,0	

## Item 2



Item 2

## Item 2



# Frecuencias

## Estadísticos

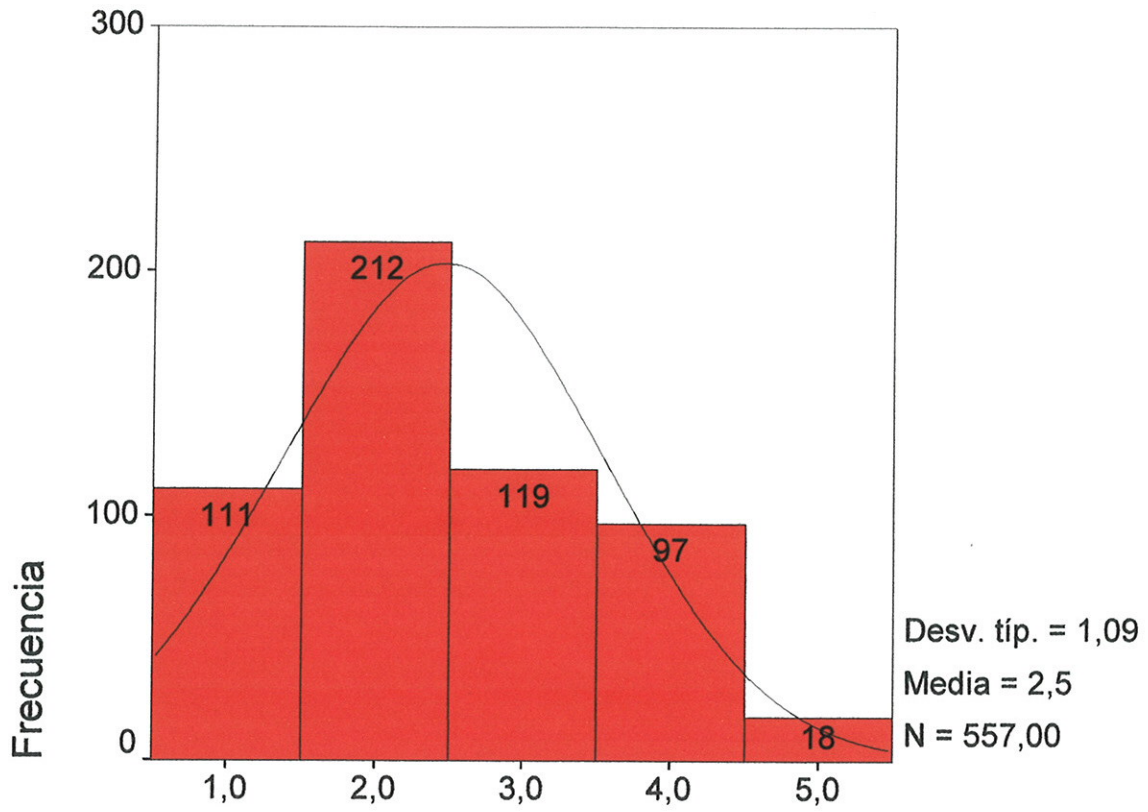
Item 3

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,460
Error típ. de la media		4,625E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,091
Varianza		1,191
Asimetría		,420
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,686
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,600
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	3,000
	70	3,000
	75	3,000
	80	4,000
	90	4,000

Item 3

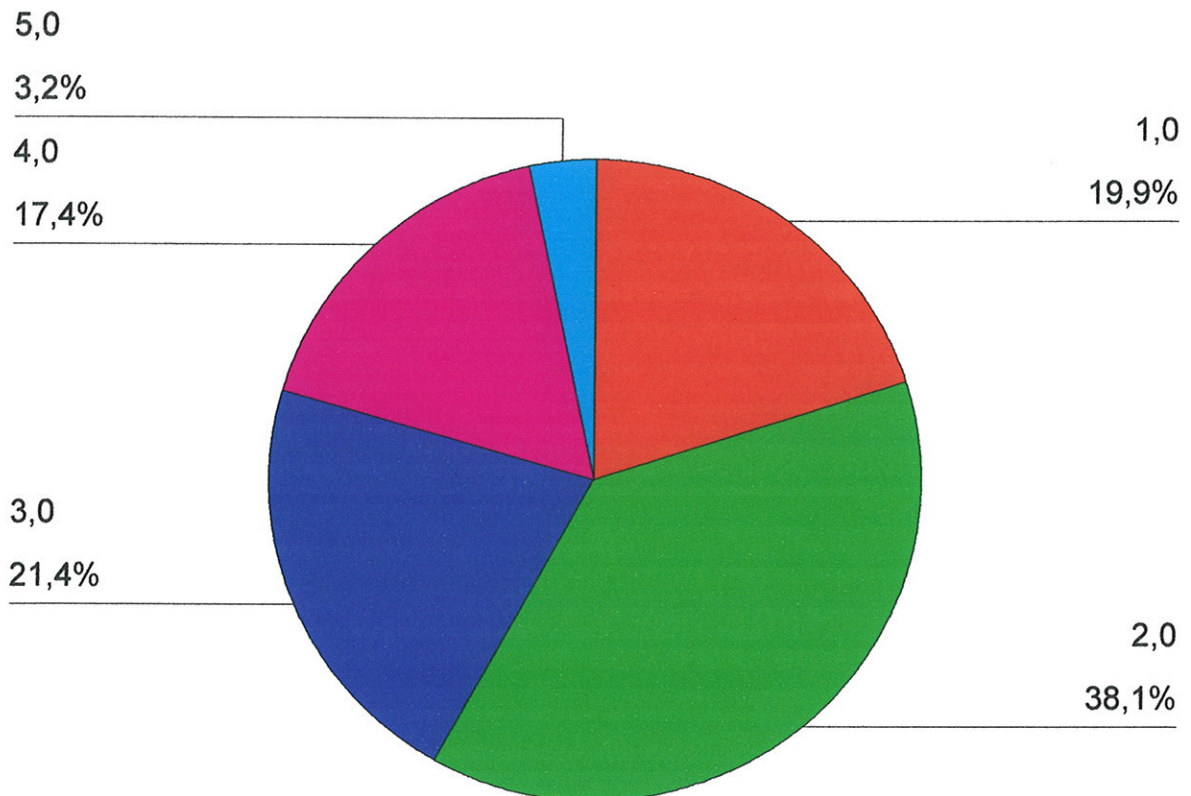
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	111	19,9	19,9	19,9
2,0	212	38,1	38,1	58,0
3,0	119	21,4	21,4	79,4
4,0	97	17,4	17,4	96,8
5,0	18	3,2	3,2	100,0
Total	557	100,0	100,0	

### Item 3



### Item 3

### Item 3





# Frecuencias

## Estadísticos

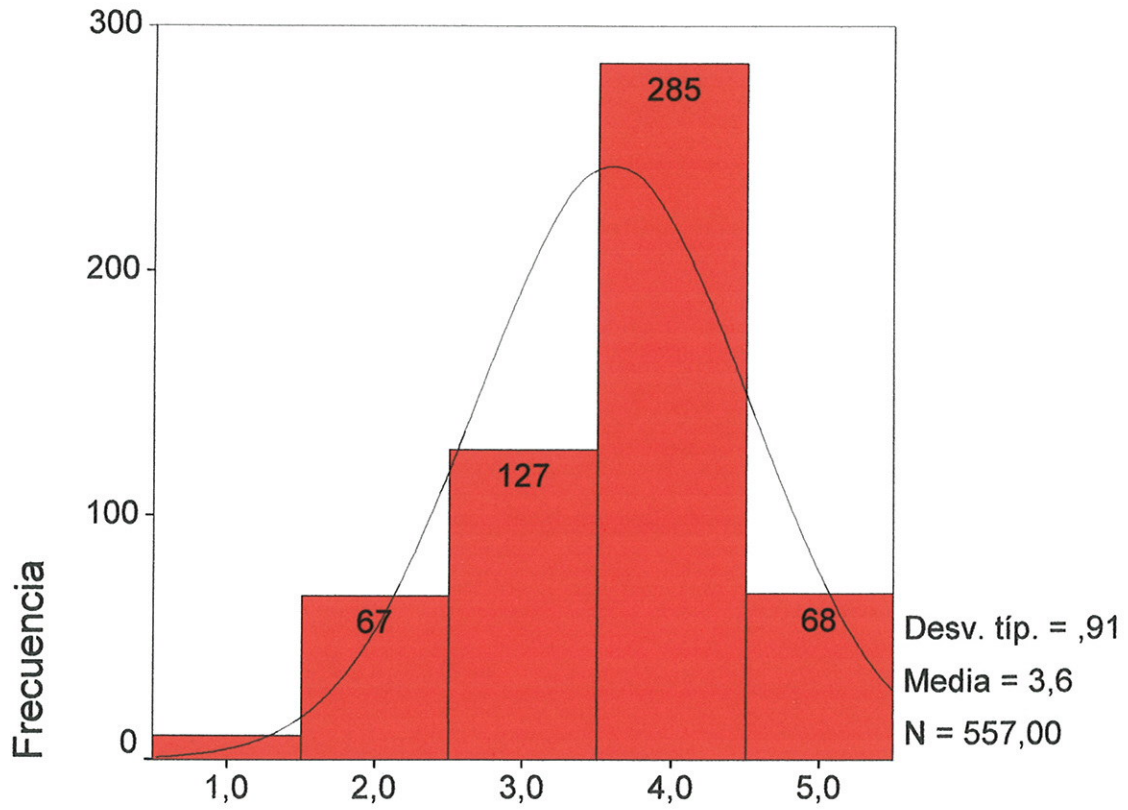
Item 4

	Válidos	
	Perdidos	
N	557	0
Media	3,600	
Error típ. de la media	3,870E-02	
Mediana	4,000	
Moda	4,0	
Desv. típ.	,913	
Varianza	,834	
Asimetría	-,645	
Error típ. de asimetría	,104	
Curtosis	,070	
Error típ. de curtosis	,207	
Rango	4,0	
Mínimo	1,0	
Máximo	5,0	
Percentiles	5	2,000
	10	2,000
	20	3,000
	25	3,000
	30	3,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
80	4,000	
90	5,000	

Item 4

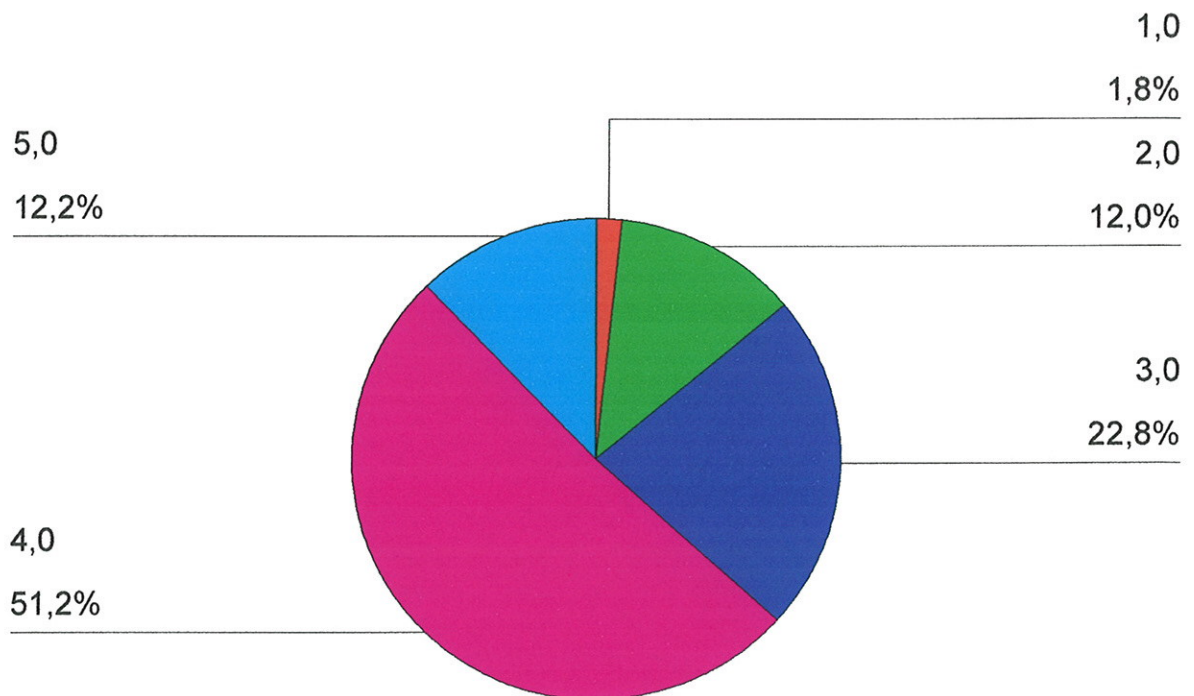
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	10	1,8	1,8	1,8
2,0	67	12,0	12,0	13,8
3,0	127	22,8	22,8	36,6
4,0	285	51,2	51,2	87,8
5,0	68	12,2	12,2	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 4



Item 4

# Item 4



# Frecuencias

## Estadísticos

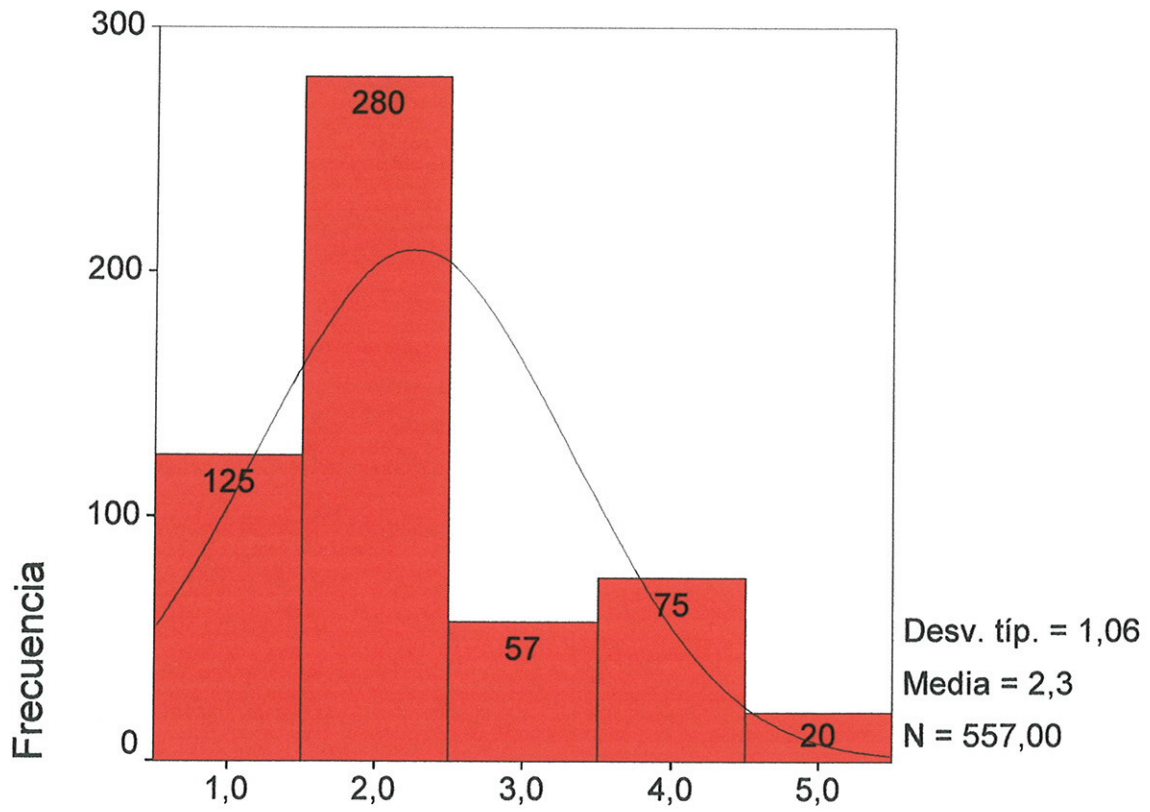
Item 5

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,255
Error típ. de la media		4,495E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,061
Varianza		1,126
Asimetría		,883
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,084
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	2,000
	75	3,000
	80	3,000
	90	4,000

Item 5

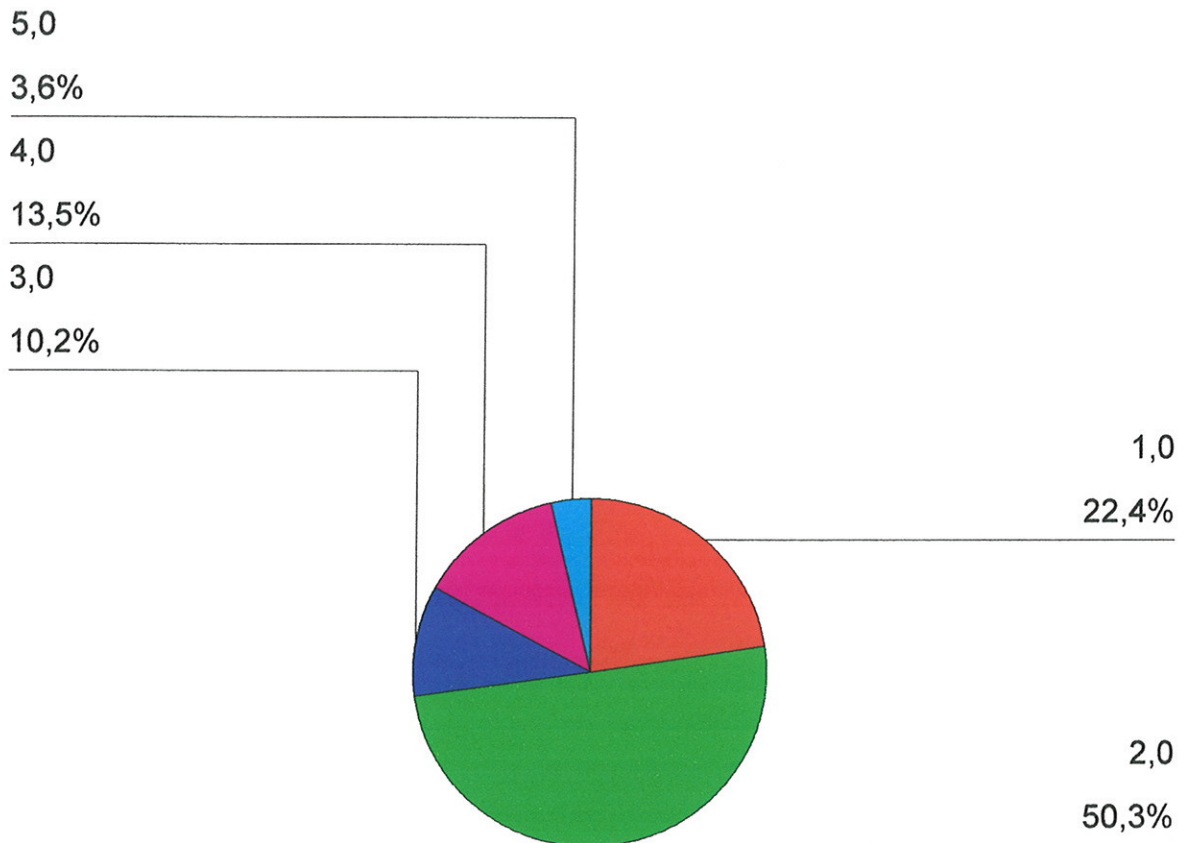
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	125	22,4	22,4	22,4
2,0	280	50,3	50,3	72,7
3,0	57	10,2	10,2	82,9
4,0	75	13,5	13,5	96,4
5,0	20	3,6	3,6	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 5



Item 5

# Item 5



# Frecuencias

## Estadísticos

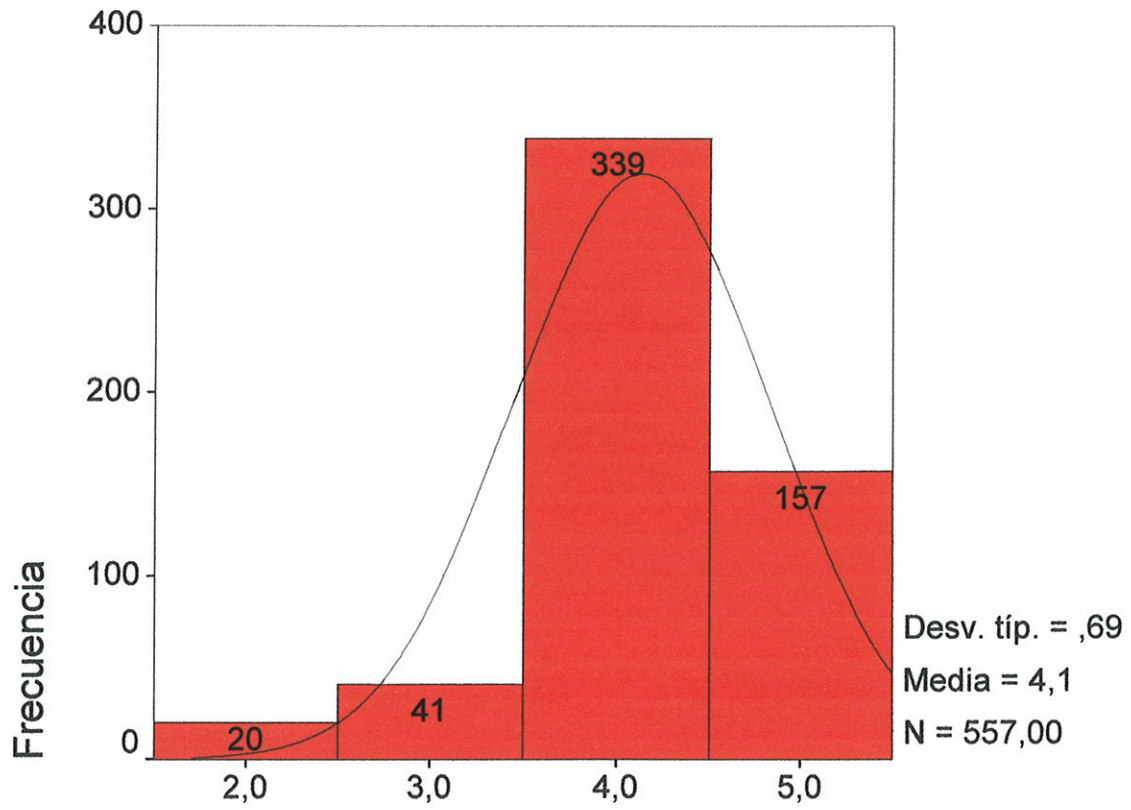
Item 6

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		4,136
Error típ. de la media		2,940E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,694
Varianza		,481
Asimetría		-,838
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		1,476
Error típ. de curtosis		,207
Rango		3,0
Mínimo		2,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	3,000
	10	3,000
	20	4,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	5,000
80	5,000	
90	5,000	

Item 6

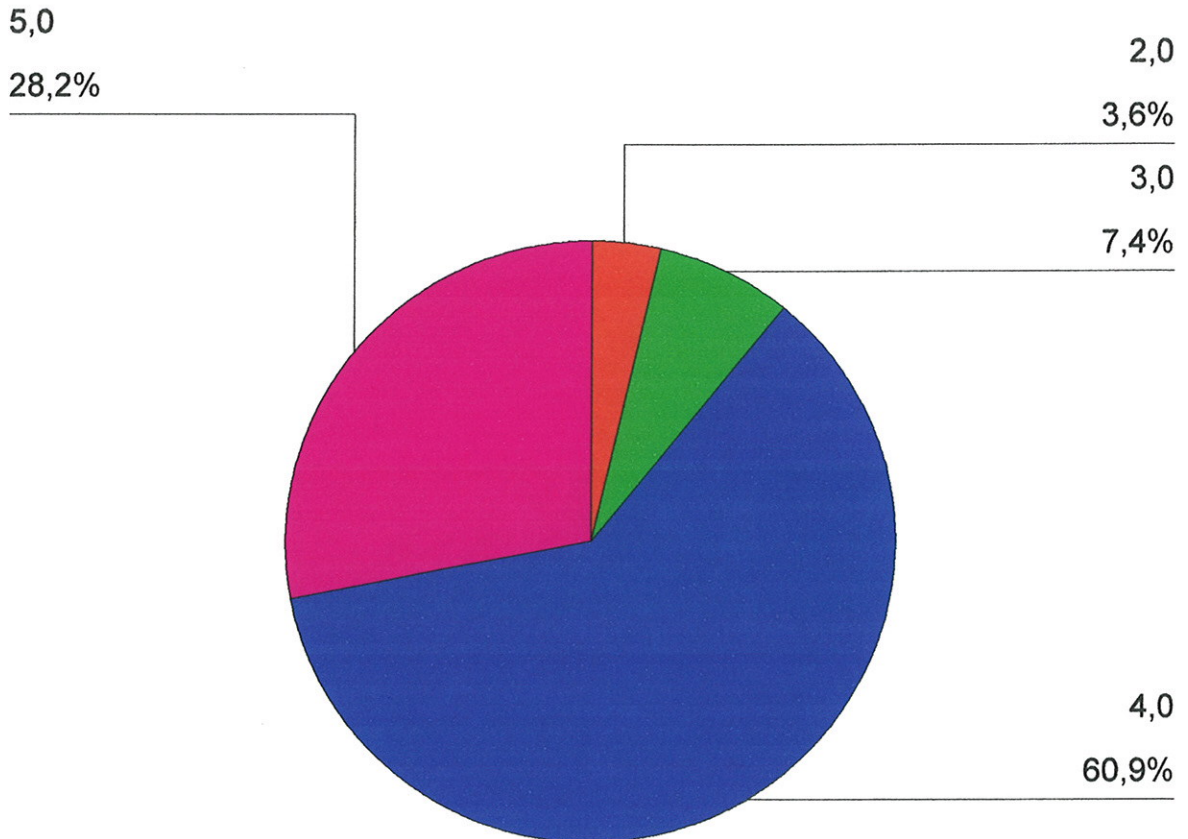
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,0	20	3,6	3,6	3,6
3,0	41	7,4	7,4	11,0
4,0	339	60,9	60,9	71,8
5,0	157	28,2	28,2	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 6



Item 6

# Item 6



# Frecuencias

## Estadísticos

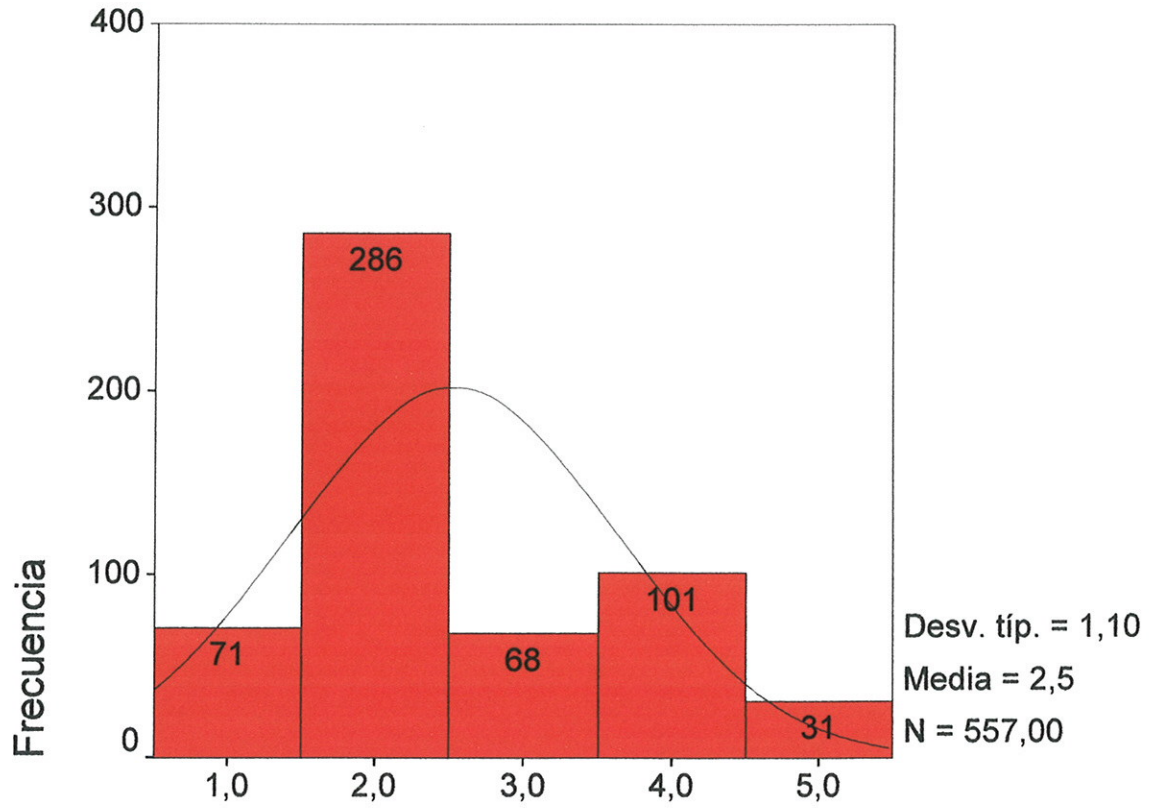
Item 7

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,524
Error típ. de la media		4,648E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,097
Varianza		1,203
Asimetría		,697
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,439
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	3,000
	75	3,000
	80	4,000
	90	4,000

Item 7

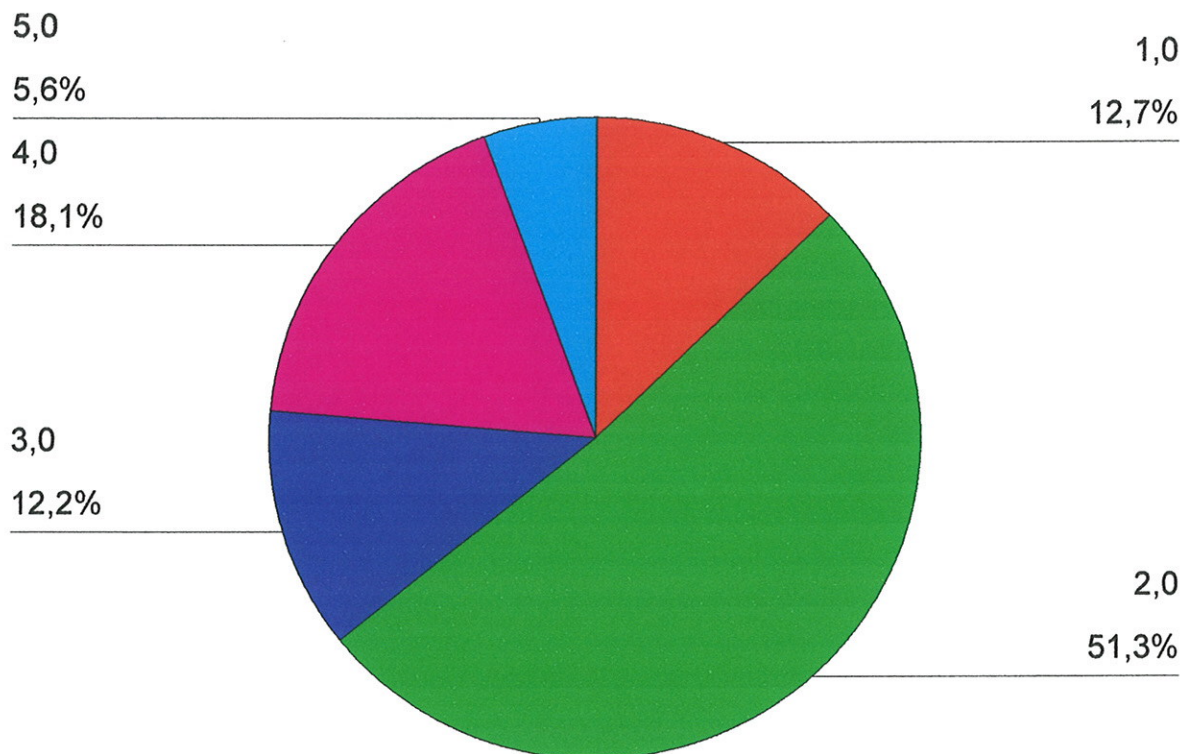
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	71	12,7	12,7	12,7
2,0	286	51,3	51,3	64,1
3,0	68	12,2	12,2	76,3
4,0	101	18,1	18,1	94,4
5,0	31	5,6	5,6	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 7



## Item 7

# Item 7





# Frecuencias

## Estadísticos

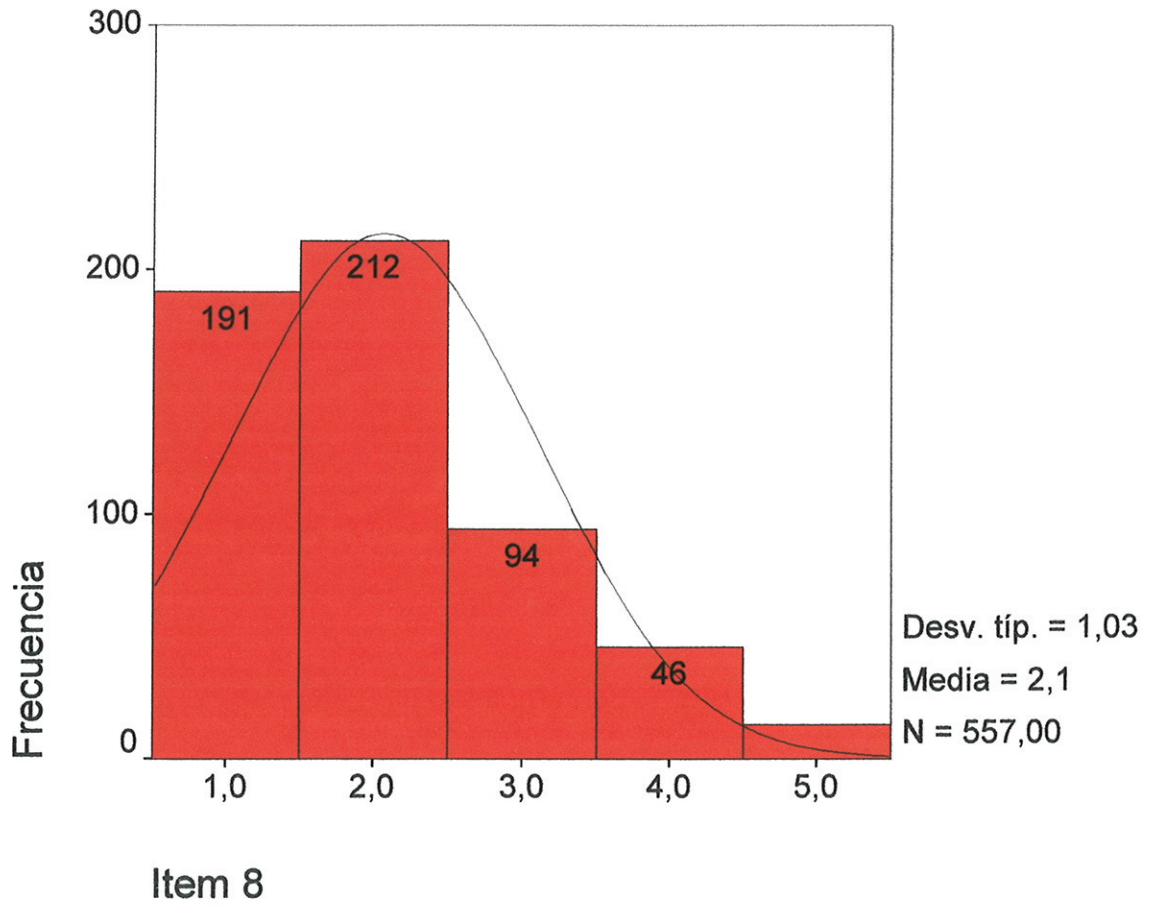
Item 8

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,066
Error típ. de la media		4,374E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,032
Varianza		1,066
Asimetría		,871
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,182
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	1,000
	30	1,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	2,000
	75	3,000
	80	3,000
	90	4,000

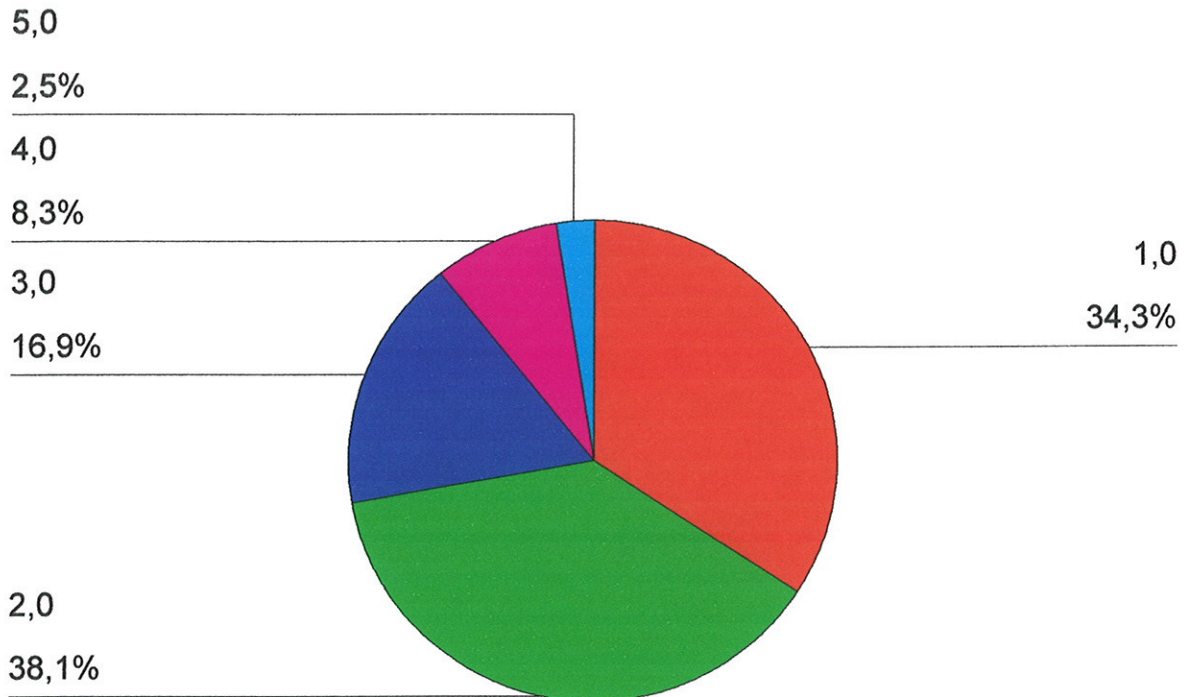
Item 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	191	34,3	34,3	34,3
2,0	212	38,1	38,1	72,4
3,0	94	16,9	16,9	89,2
4,0	46	8,3	8,3	97,5
5,0	14	2,5	2,5	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 8



# Item 8



# Frecuencias

## Estadísticos

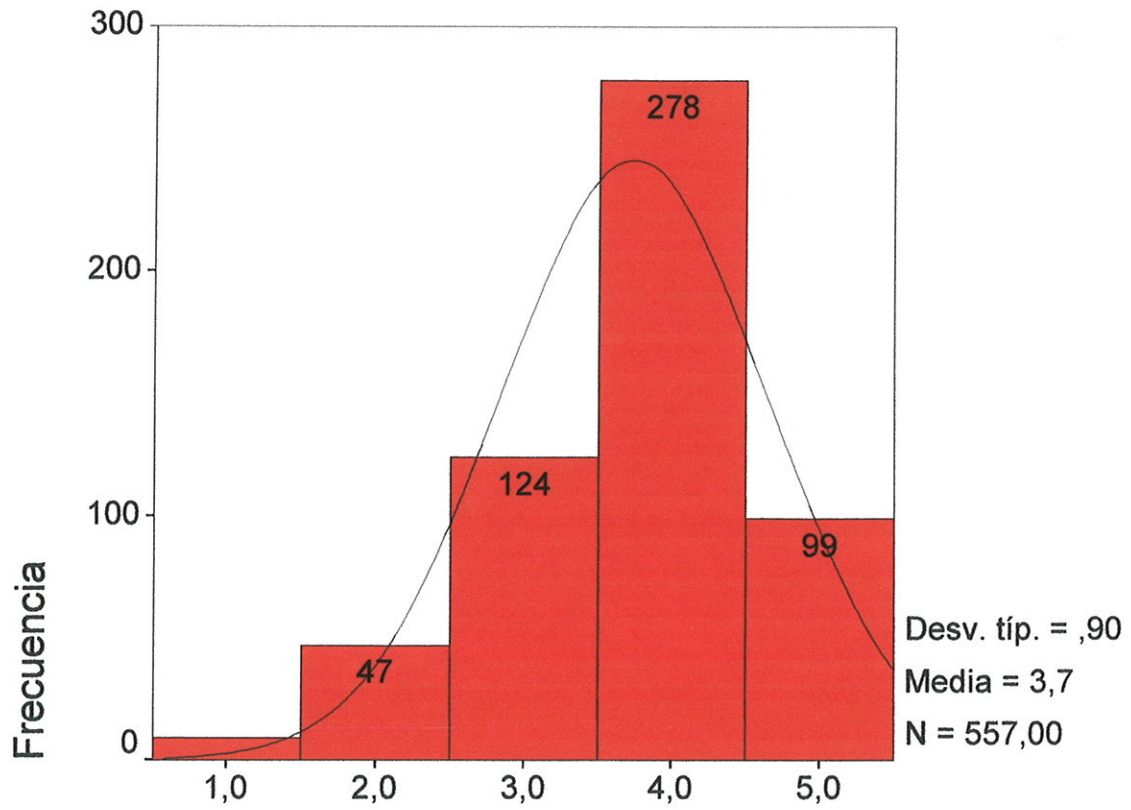
Item 9

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,738
Error típ. de la media		3,828E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,903
Varianza		,816
Asimetría		-,679
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,325
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	2,000
	20	3,000
	25	3,000
	30	3,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	4,000
	90	5,000

Item 9

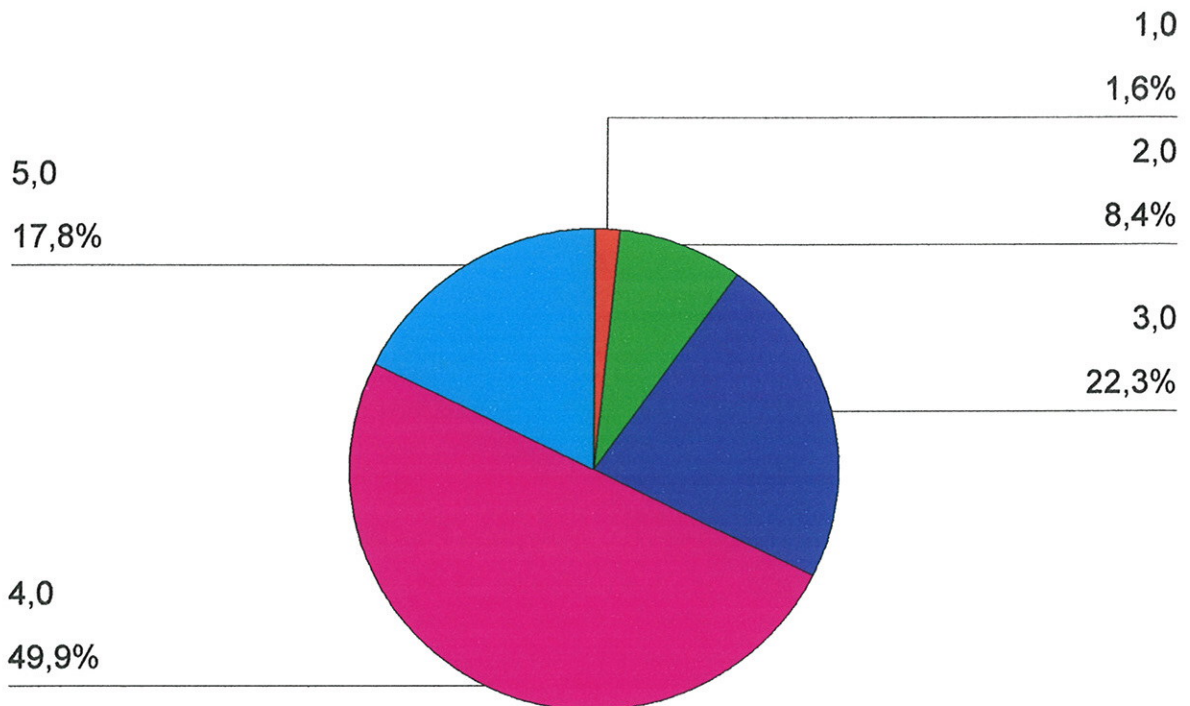
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	9	1,6	1,6	1,6
2,0	47	8,4	8,4	10,1
3,0	124	22,3	22,3	32,3
4,0	278	49,9	49,9	82,2
5,0	99	17,8	17,8	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 9



Item 9

# Item 9



# Frecuencias

## Estadísticos

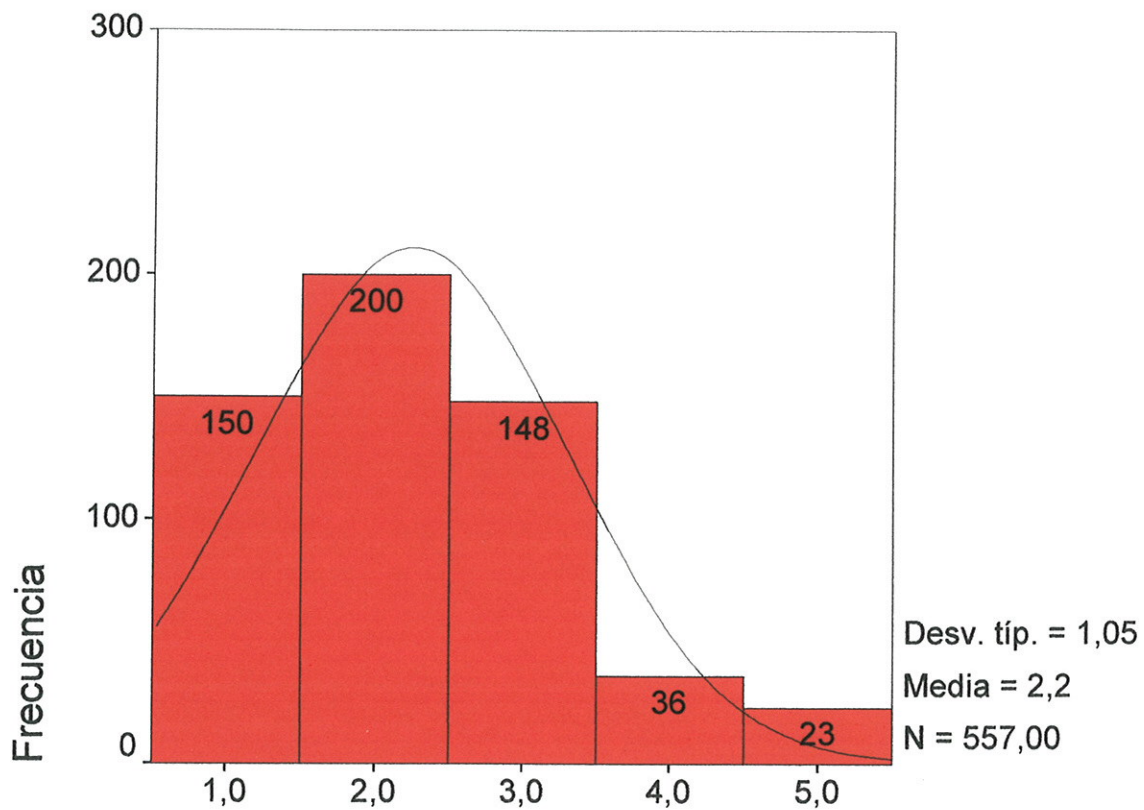
Item 10

	Válidos		
	N	Perdidos	
			557
			0
Media			2,250
Error típ. de la media			4,454E-02
Mediana			2,000
Moda			2,0
Desv. típ.			1,051
Varianza			1,105
Asimetría			,681
Error típ. de asimetría			,104
Curtosis			,063
Error típ. de curtosis			,207
Rango			4,0
Mínimo			1,0
Máximo			5,0
Percentiles	5		1,000
	10		1,000
	20		1,000
	25		1,000
	30		2,000
	40		2,000
	50		2,000
	60		2,000
	70		3,000
	75		3,000
80		3,000	
90		4,000	

Item 10

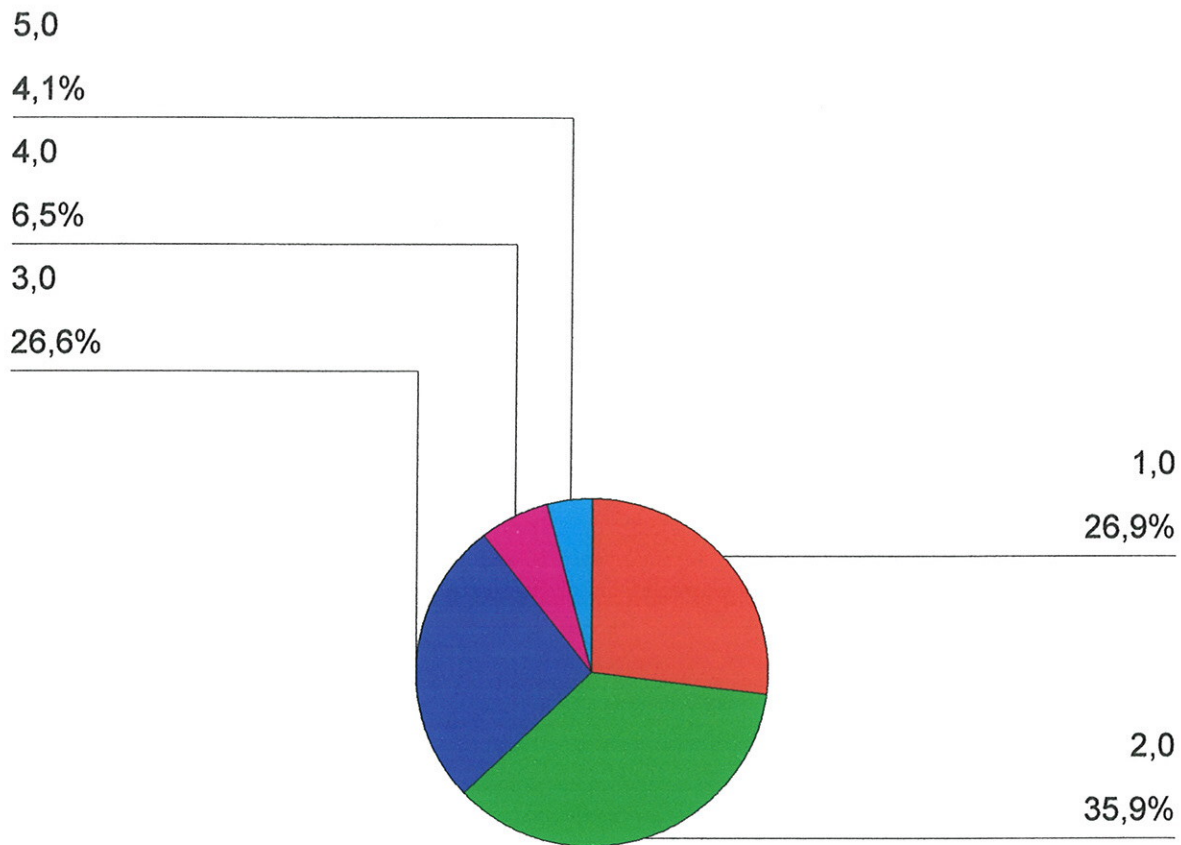
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,0	150	26,9	26,9	26,9
	2,0	200	35,9	35,9	62,8
	3,0	148	26,6	26,6	89,4
	4,0	36	6,5	6,5	95,9
	5,0	23	4,1	4,1	100,0
	Total	557	100,0	100,0	

# Item 10



Item 10

# Item 10



# Frecuencias

## Estadísticos

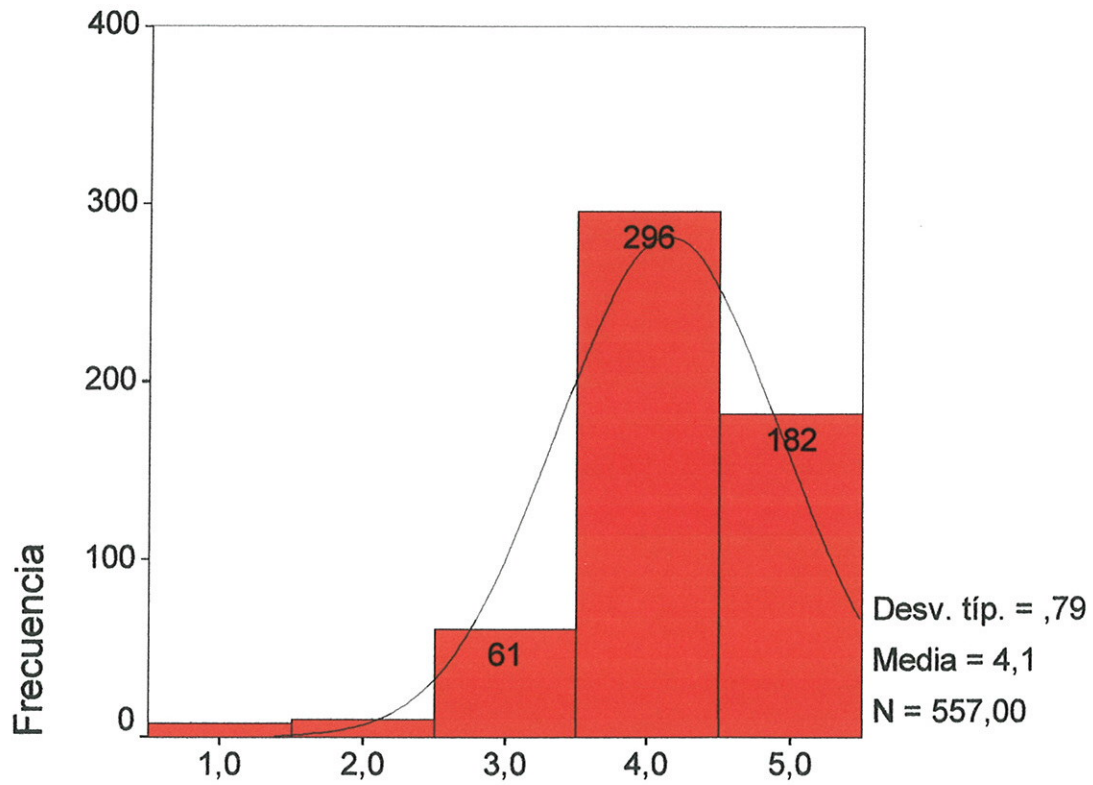
Item 11

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		4,138
Error típ. de la media		3,335E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,787
Varianza		,619
Asimetría		-1,182
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		2,614
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	3,000
	10	3,000
	20	4,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	5,000
	75	5,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 11

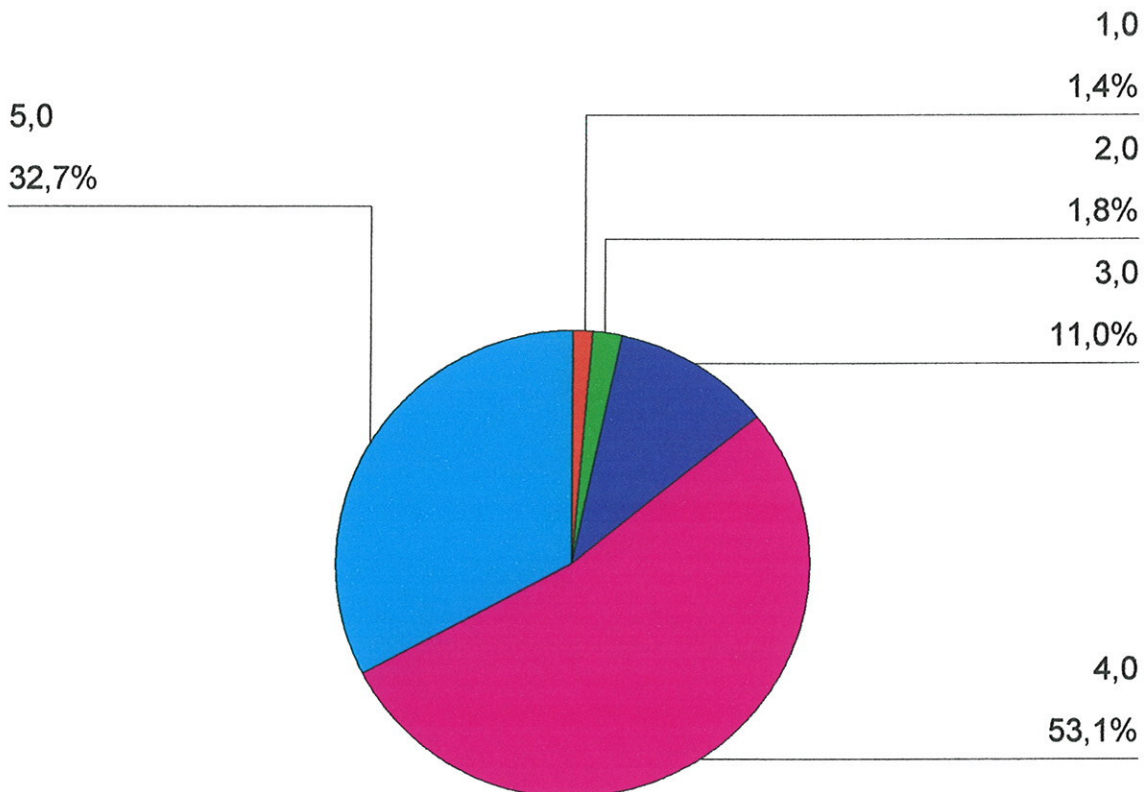
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	8	1,4	1,4	1,4
2,0	10	1,8	1,8	3,2
3,0	61	11,0	11,0	14,2
4,0	296	53,1	53,1	67,3
5,0	182	32,7	32,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 11



Item 11

# Item 11





# Frecuencias

## Estadísticos

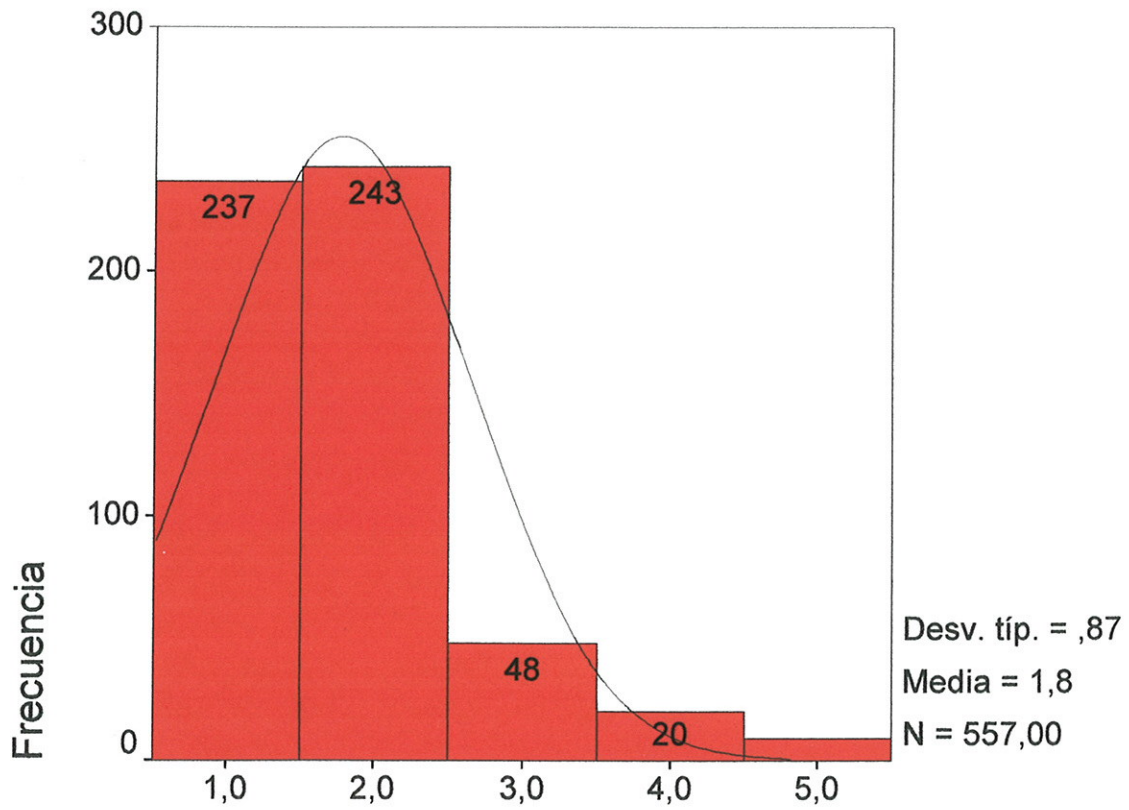
Item 12

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		1,781
Error típ. de la media		3,679E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		,868
Varianza		,754
Asimetría		1,365
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		2,246
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	1,000
	30	1,000
	40	1,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	2,000
	75	2,000
	80	2,000
	90	3,000

Item 12

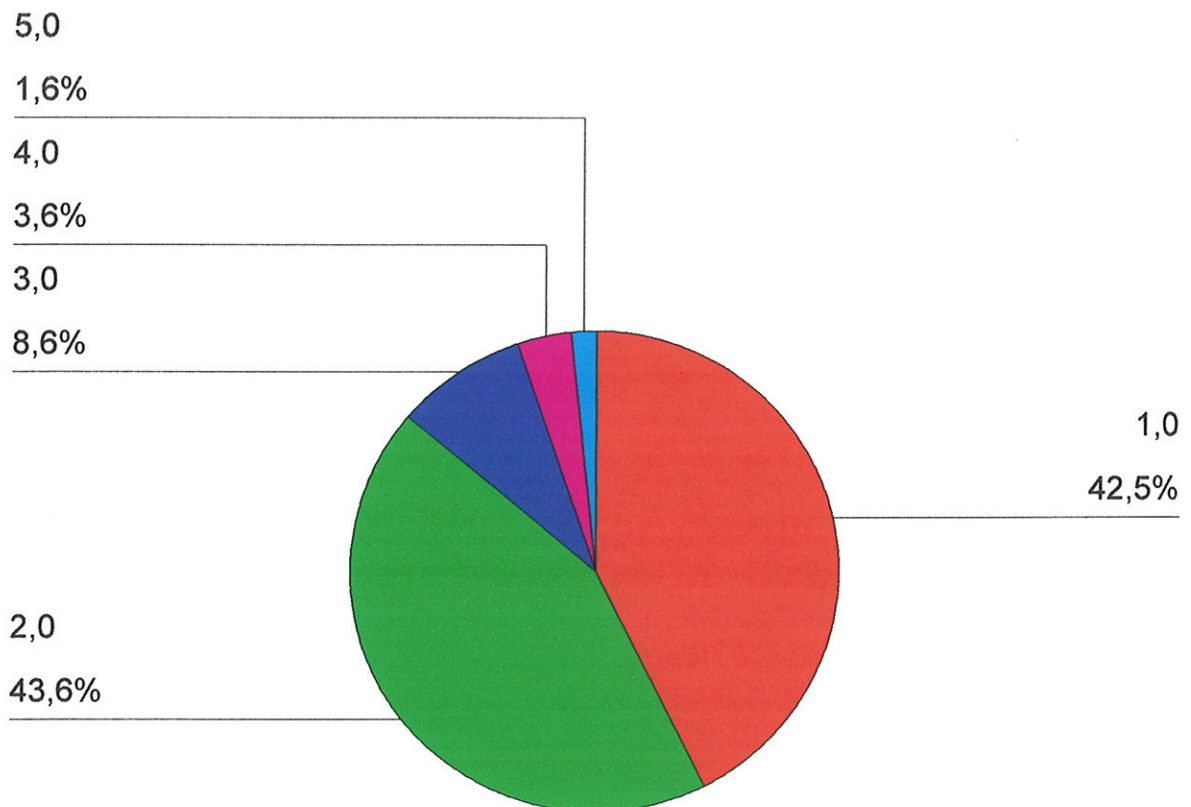
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	237	42,5	42,5	42,5
2,0	243	43,6	43,6	86,2
3,0	48	8,6	8,6	94,8
4,0	20	3,6	3,6	98,4
5,0	9	1,6	1,6	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 12



Item 12

# Item 12



# Frecuencias

## Estadísticos

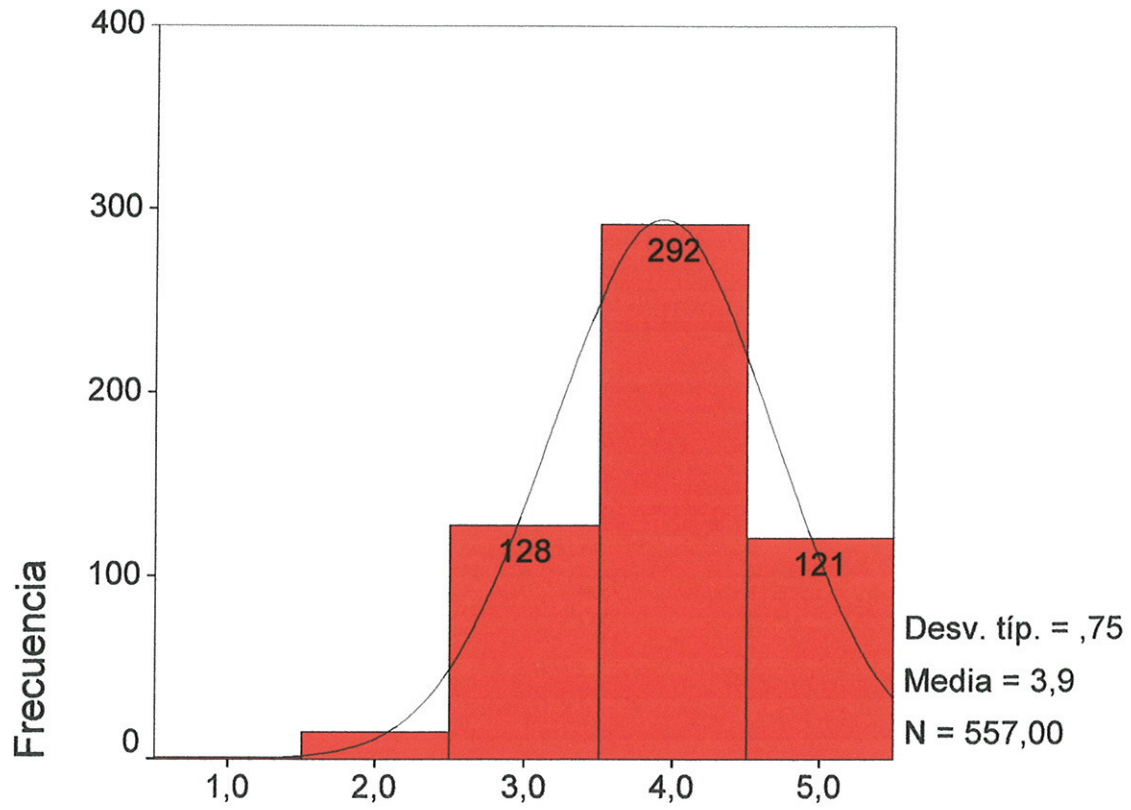
Item 13

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,928
Error típ. de la media		3,190E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,753
Varianza		,567
Asimetría		-,363
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,015
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	3,000
	10	3,000
	20	3,000
	25	3,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 13

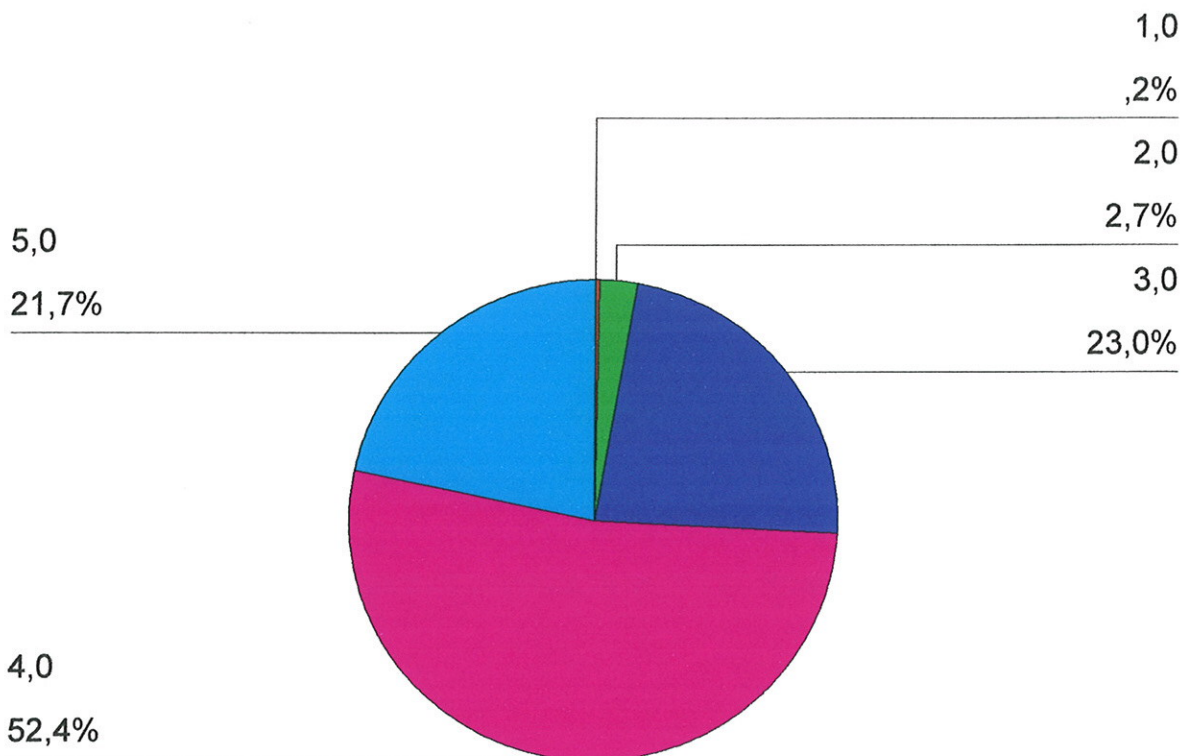
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	1	,2	,2	,2
2,0	15	2,7	2,7	2,9
3,0	128	23,0	23,0	25,9
4,0	292	52,4	52,4	78,3
5,0	121	21,7	21,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 13



Item 13

# Item 13



# Frecuencias

## Estadísticos

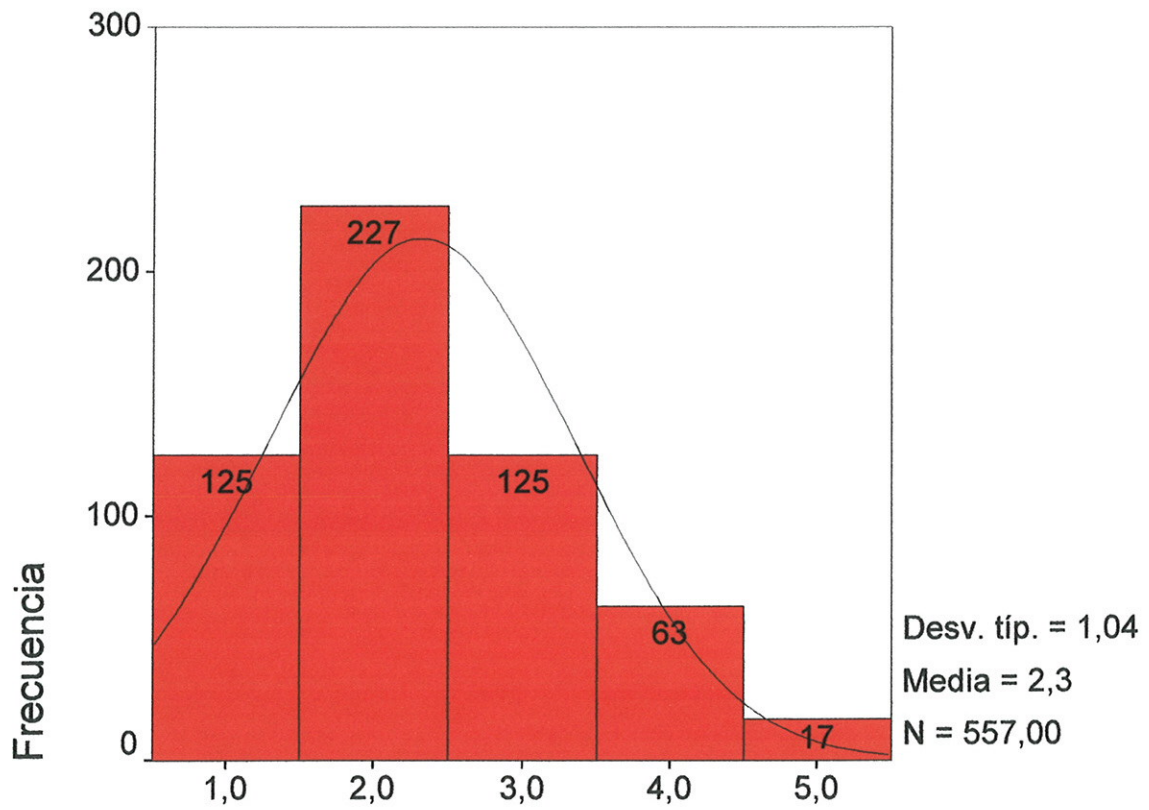
Item 14

	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,318
Error típ. de la media		4,397E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,038
Varianza		1,077
Asimetría		,605
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,209
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	3,000
	75	3,000
80	3,000	
90	4,000	

Item 14

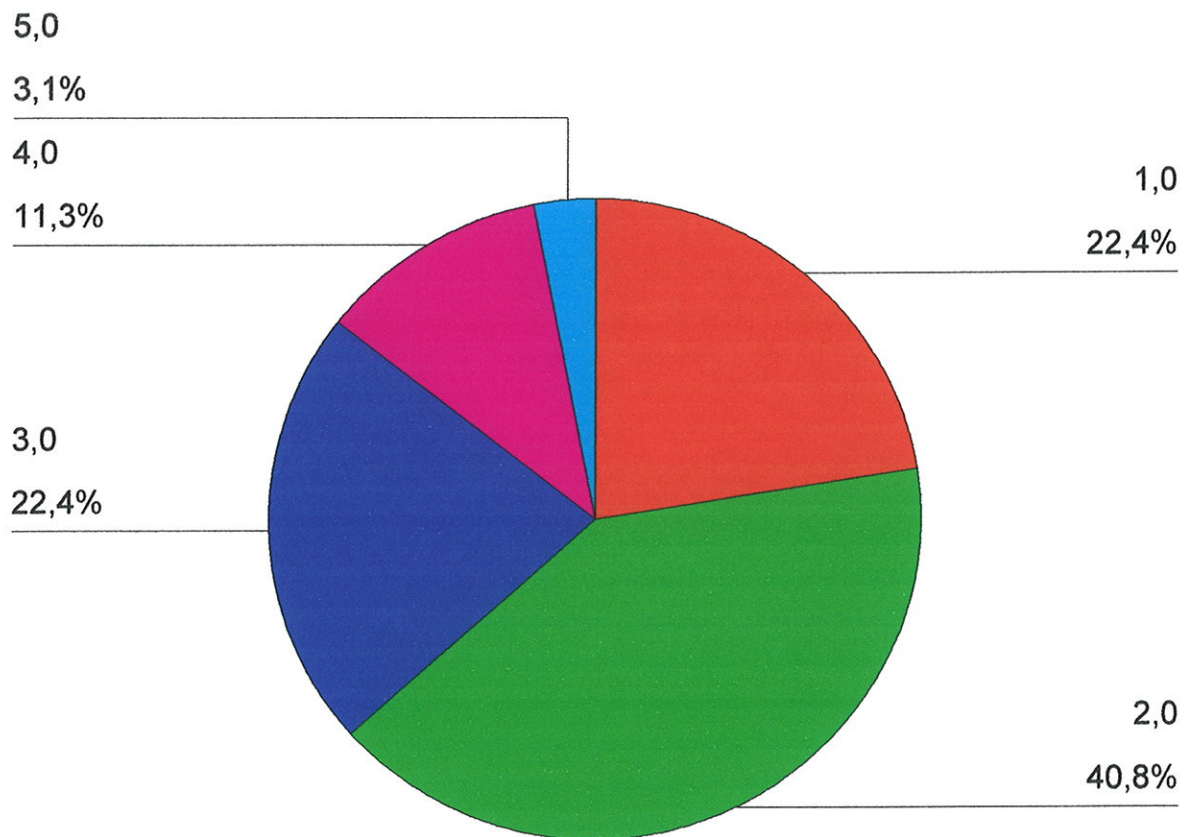
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	125	22,4	22,4	22,4
2,0	227	40,8	40,8	63,2
3,0	125	22,4	22,4	85,6
4,0	63	11,3	11,3	96,9
5,0	17	3,1	3,1	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 14



Item 14

# Item 14



# Frecuencias

## Estadísticos

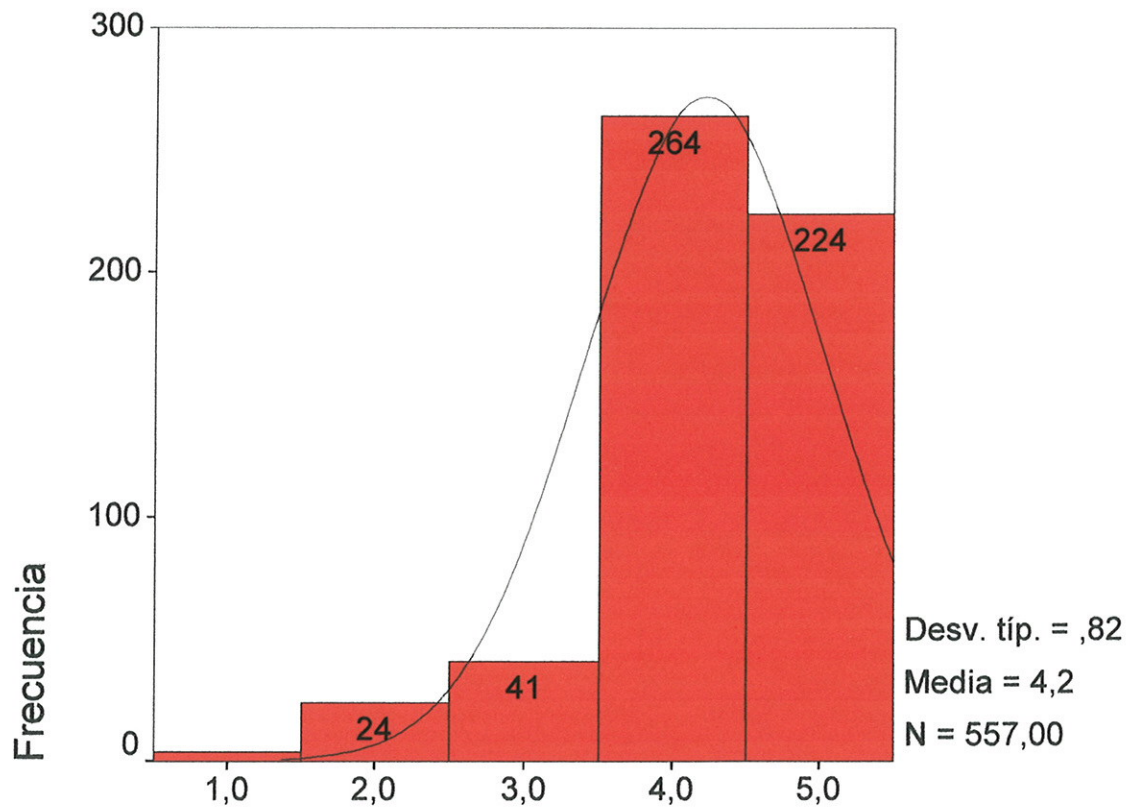
Item 15

	Válidos	557
	Perdidos	
Media		4,221
Error típ. de la media		3,456E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,816
Varianza		,665
Asimetría		-1,224
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		1,867
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	3,000
	20	4,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	5,000
	70	5,000
	75	5,000
80	5,000	
90	5,000	

Item 15

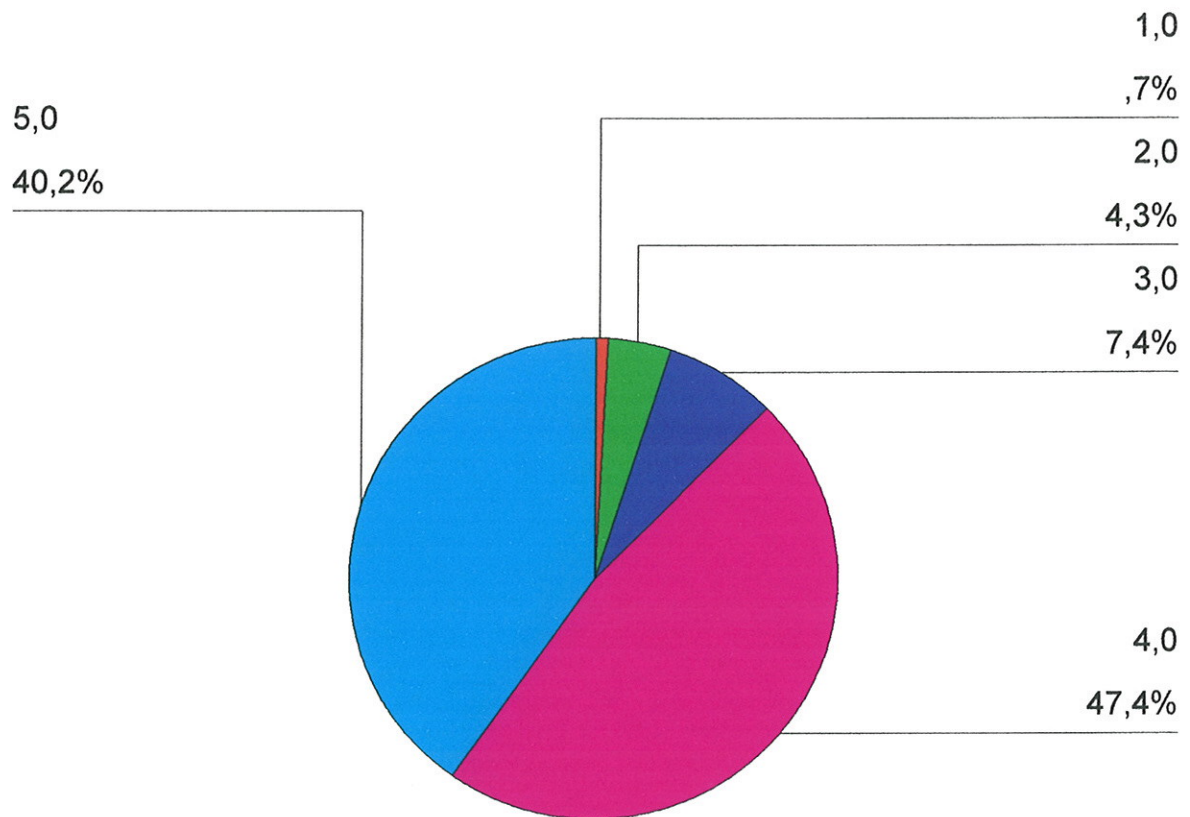
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	4	,7	,7	,7
2,0	24	4,3	4,3	5,0
3,0	41	7,4	7,4	12,4
4,0	264	47,4	47,4	59,8
5,0	224	40,2	40,2	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 15



Item 15

# Item 15





# Frecuencias

## Estadísticos

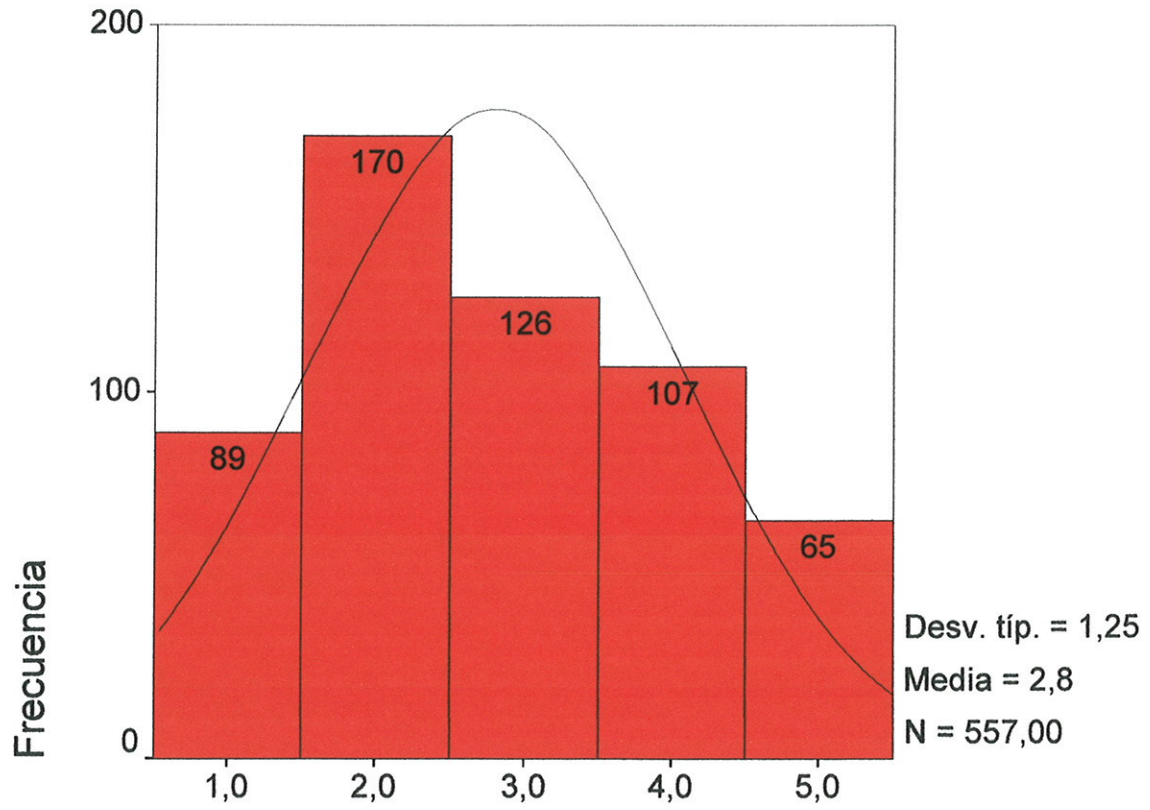
Item 16

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,801
Error típ. de la media		5,303E-02
Mediana		3,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,252
Varianza		1,566
Asimetría		,249
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,980
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	3,000
	60	3,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	4,000
	90	5,000

Item 16

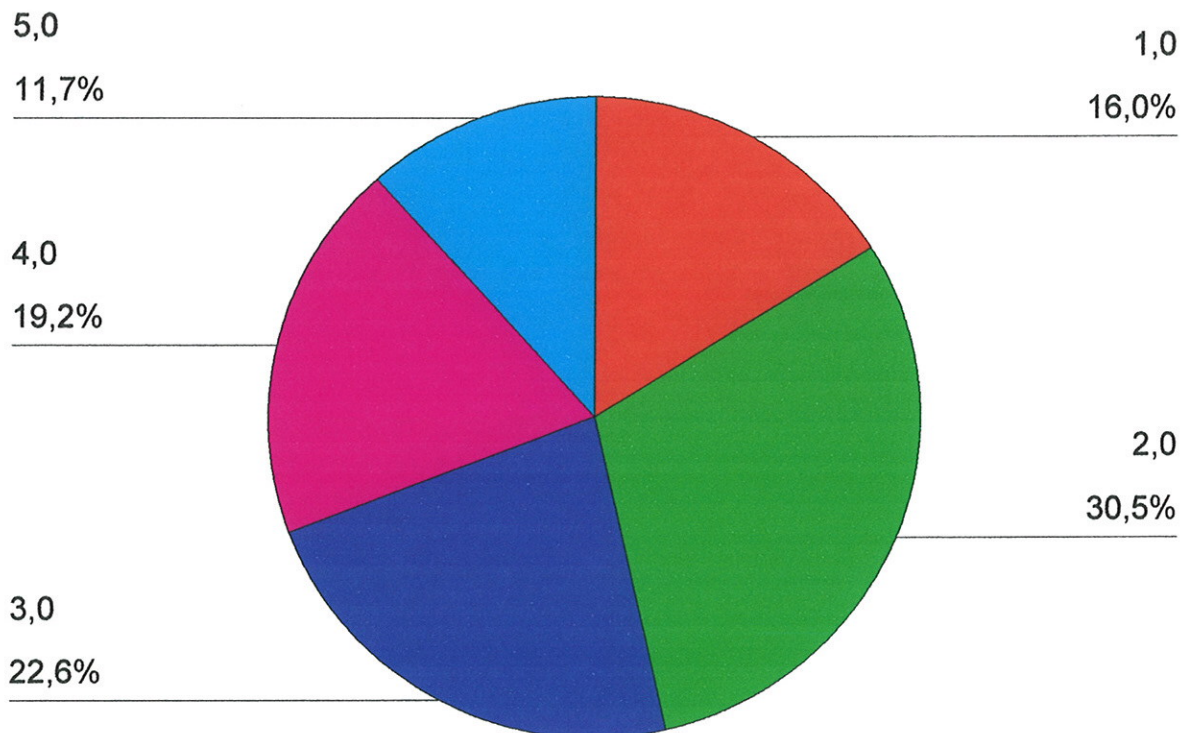
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	89	16,0	16,0	16,0
2,0	170	30,5	30,5	46,5
3,0	126	22,6	22,6	69,1
4,0	107	19,2	19,2	88,3
5,0	65	11,7	11,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 16



Item 16

# Item 16



# Frecuencias

## Estadísticos

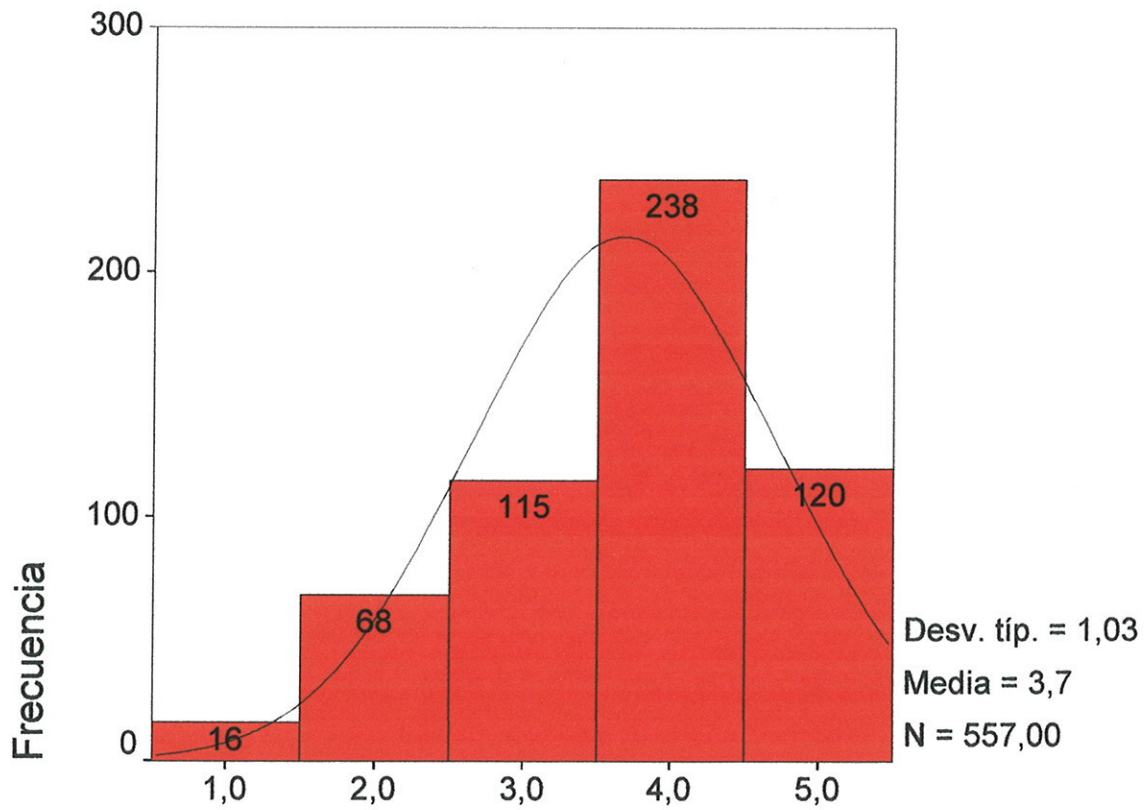
Item 17

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,679
Error típ. de la media		4,378E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		1,033
Varianza		1,067
Asimetría		-,623
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,214
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	2,000
	20	3,000
	25	3,000
	30	3,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 17

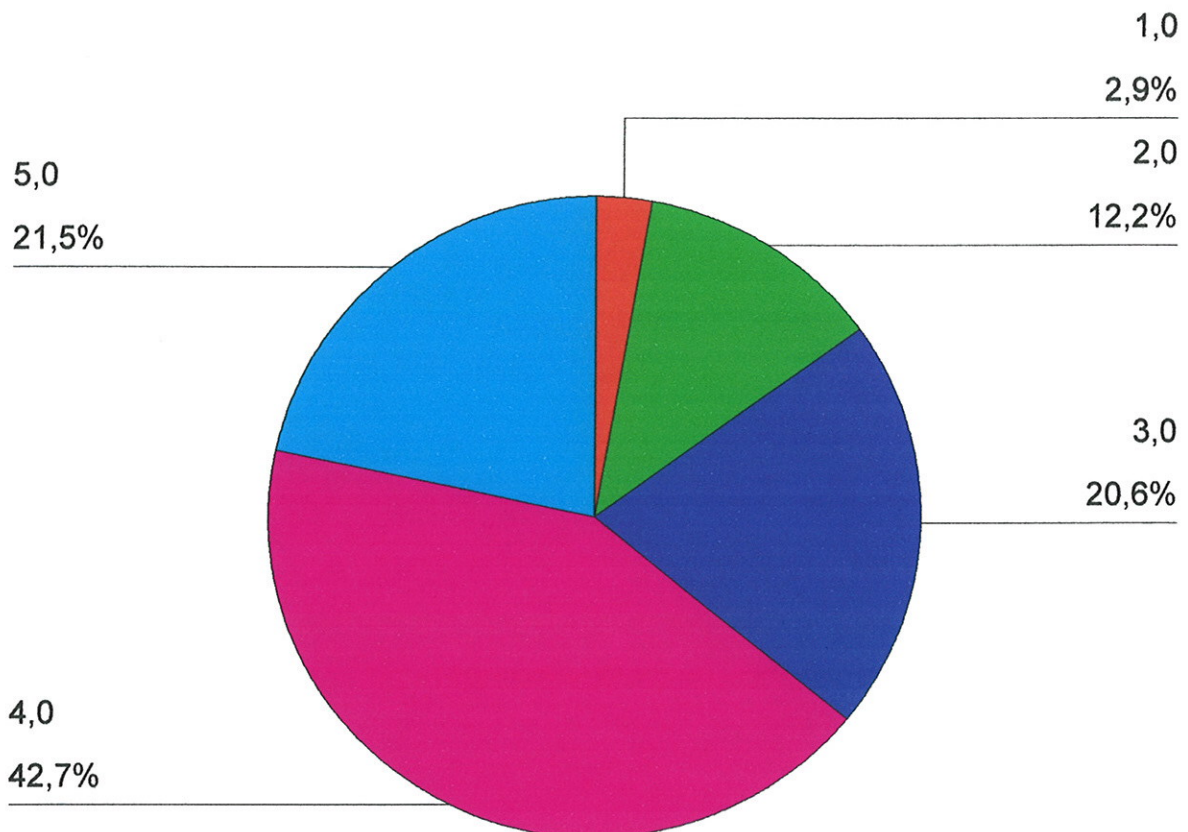
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	16	2,9	2,9	2,9
2,0	68	12,2	12,2	15,1
3,0	115	20,6	20,6	35,7
4,0	238	42,7	42,7	78,5
5,0	120	21,5	21,5	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 17



Item 17

# Item 17



# Frecuencias

## Estadísticos

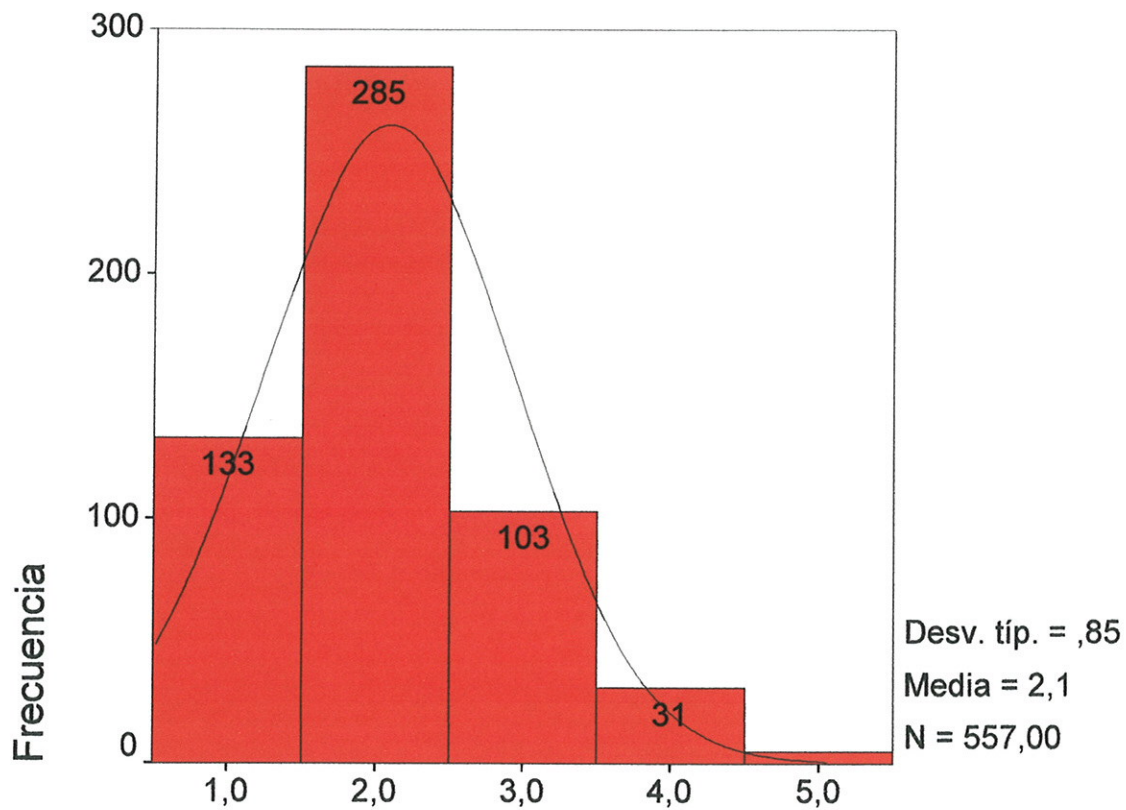
Item 18

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,084
Error típ. de la media		3,599E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		,849
Varianza		,721
Asimetría		,740
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,601
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	2,000
	75	2,500
	80	3,000
	90	3,000

Item 18

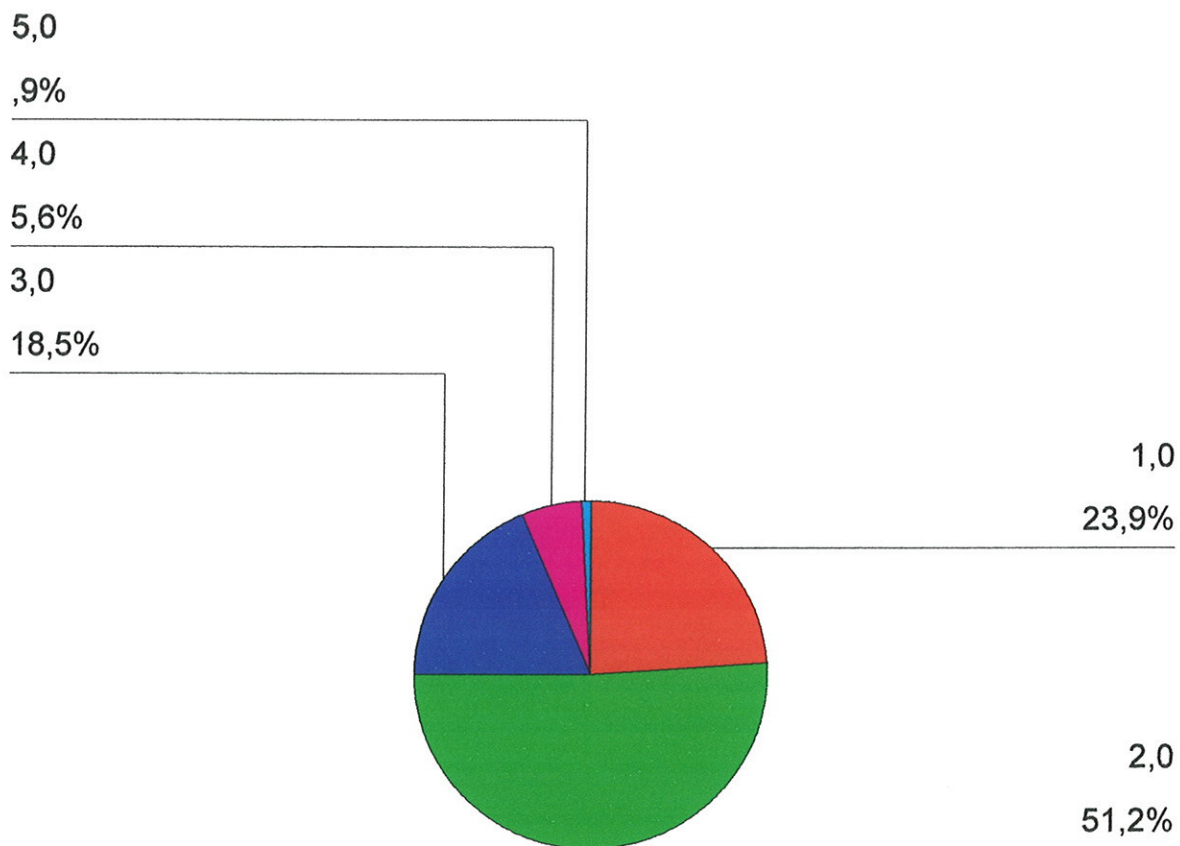
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	133	23,9	23,9	23,9
2,0	285	51,2	51,2	75,0
3,0	103	18,5	18,5	93,5
4,0	31	5,6	5,6	99,1
5,0	5	,9	,9	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 18



Item 18

# Item 18



# Frecuencias

## Estadísticos

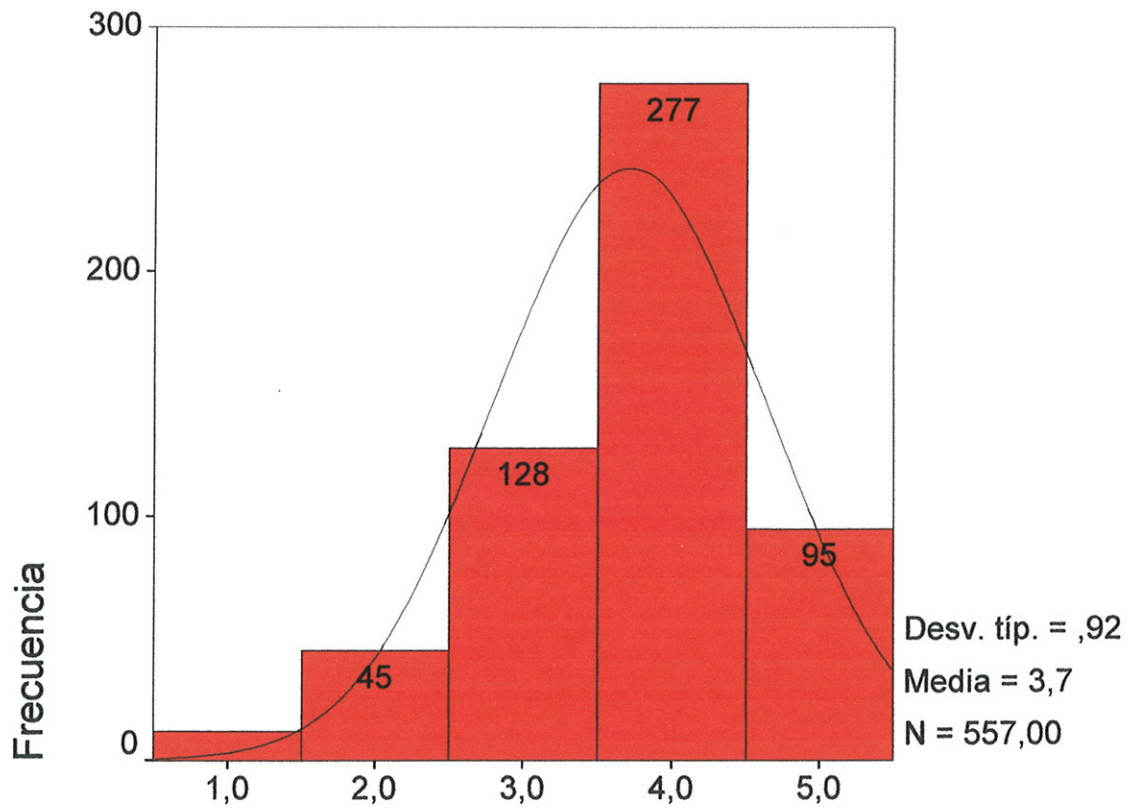
Item 19

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,715
Error típ. de la media		3,877E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,915
Varianza		,837
Asimetría		-,719
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,445
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	2,000
	20	3,000
	25	3,000
	30	3,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	4,000
	90	5,000

Item 19

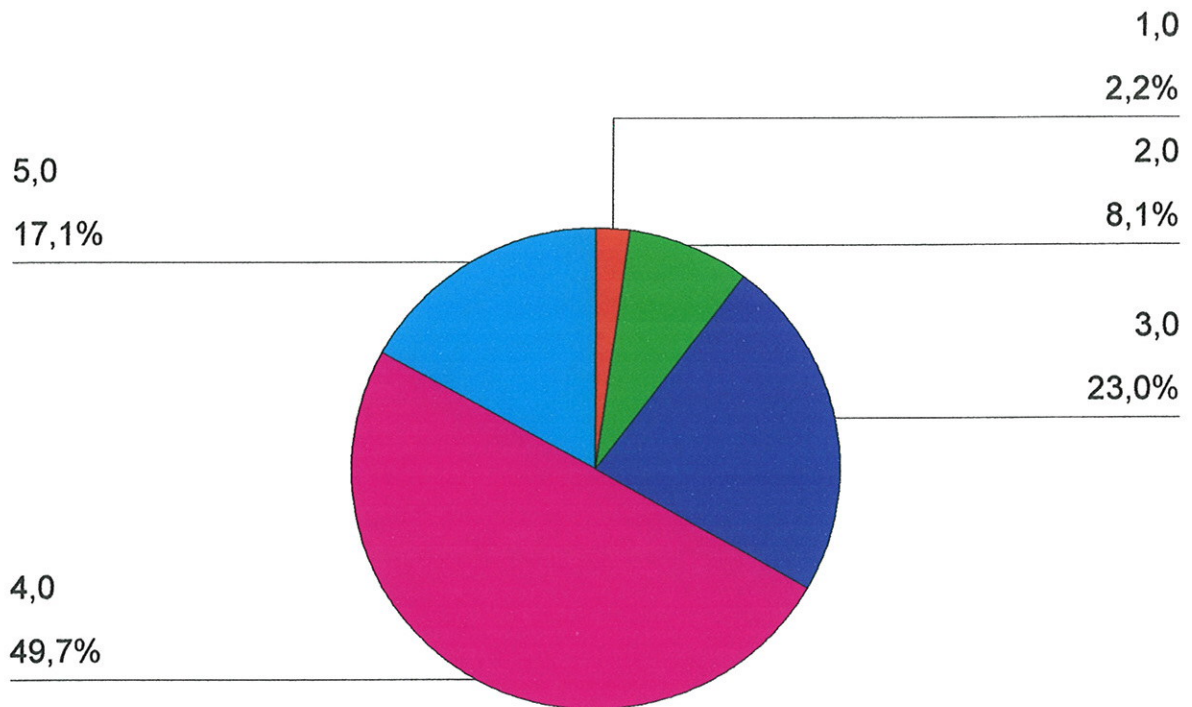
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	12	2,2	2,2	2,2
2,0	45	8,1	8,1	10,2
3,0	128	23,0	23,0	33,2
4,0	277	49,7	49,7	82,9
5,0	95	17,1	17,1	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 19



Item 19

# Item 19





# Frecuencias

## Estadísticos

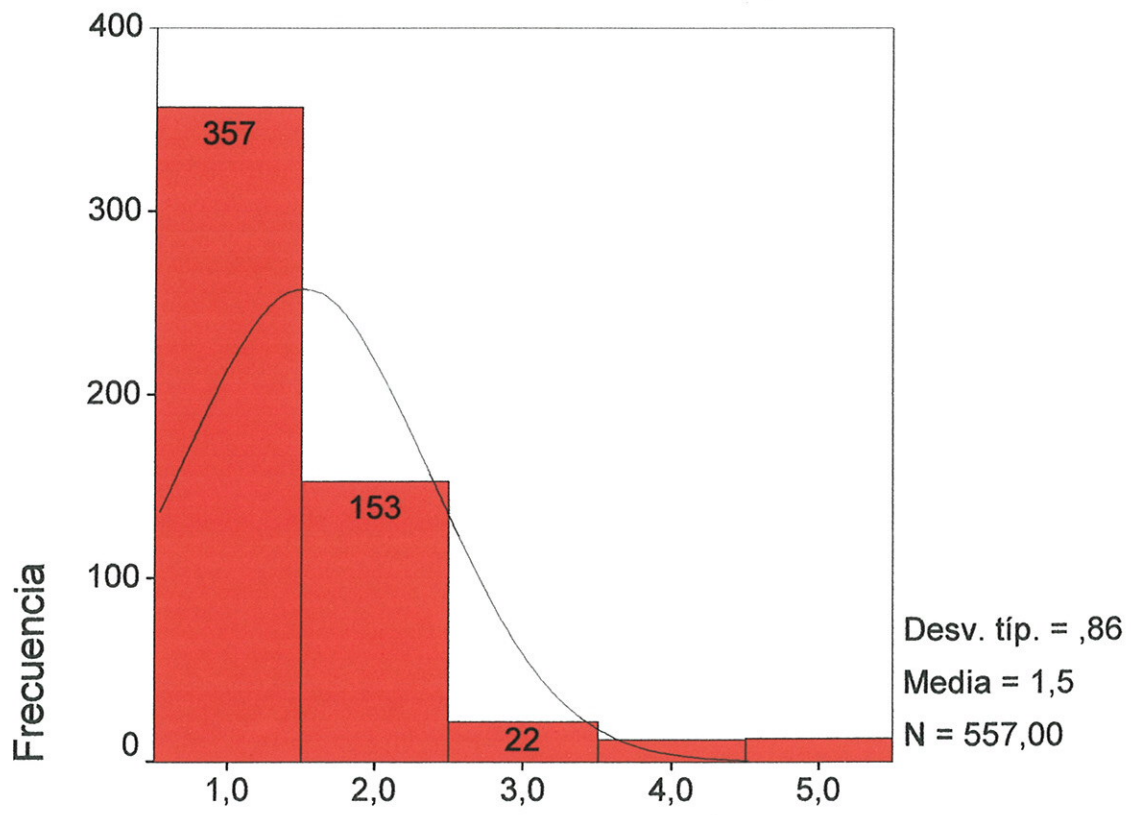
Item 20

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		1,512
Error típ. de la media		3,644E-02
Mediana		1,000
Moda		1,0
Desv. típ.		,860
Varianza		,740
Asimetría		2,212
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		5,381
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	1,000
	30	1,000
	40	1,000
	50	1,000
	60	1,000
	70	2,000
	75	2,000
	80	2,000
	90	2,000

Item 20

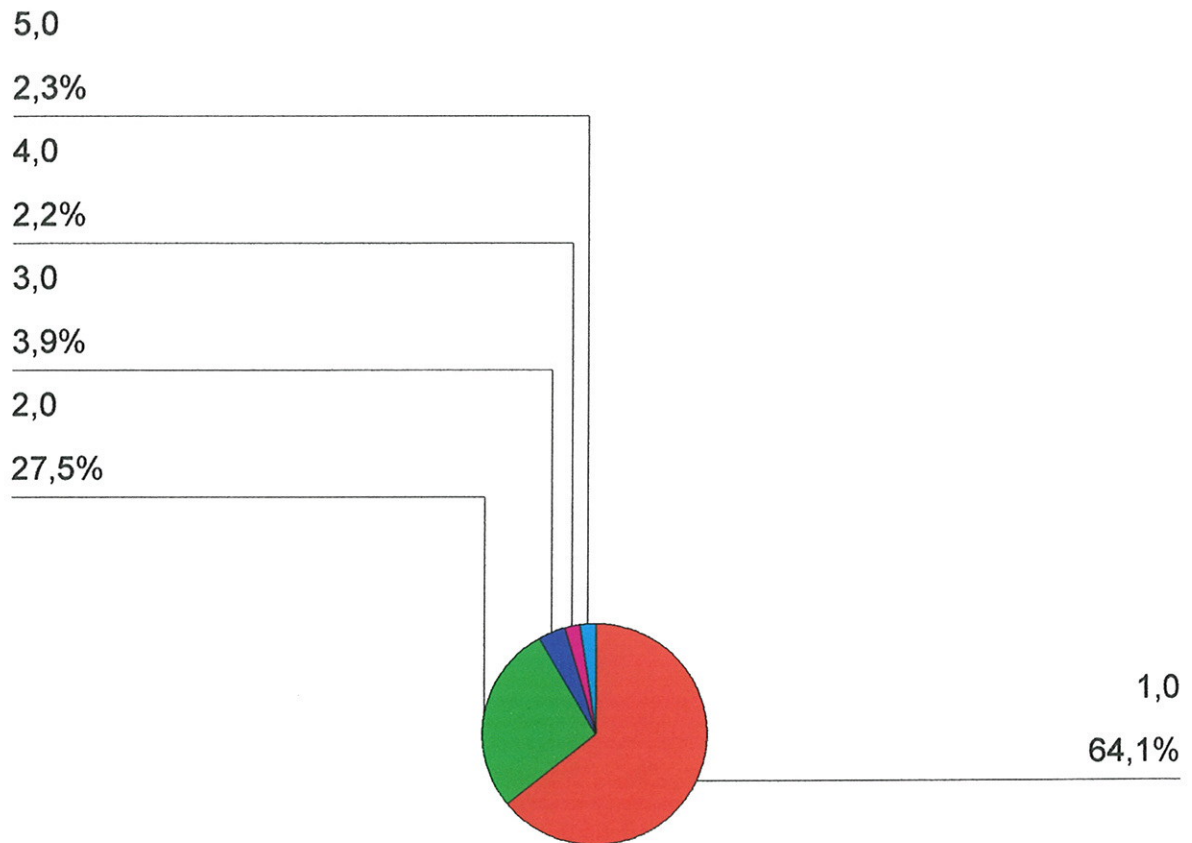
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	357	64,1	64,1	64,1
2,0	153	27,5	27,5	91,6
3,0	22	3,9	3,9	95,5
4,0	12	2,2	2,2	97,7
5,0	13	2,3	2,3	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 20



Item 20

# Item 20



# Frecuencias

## Estadísticos

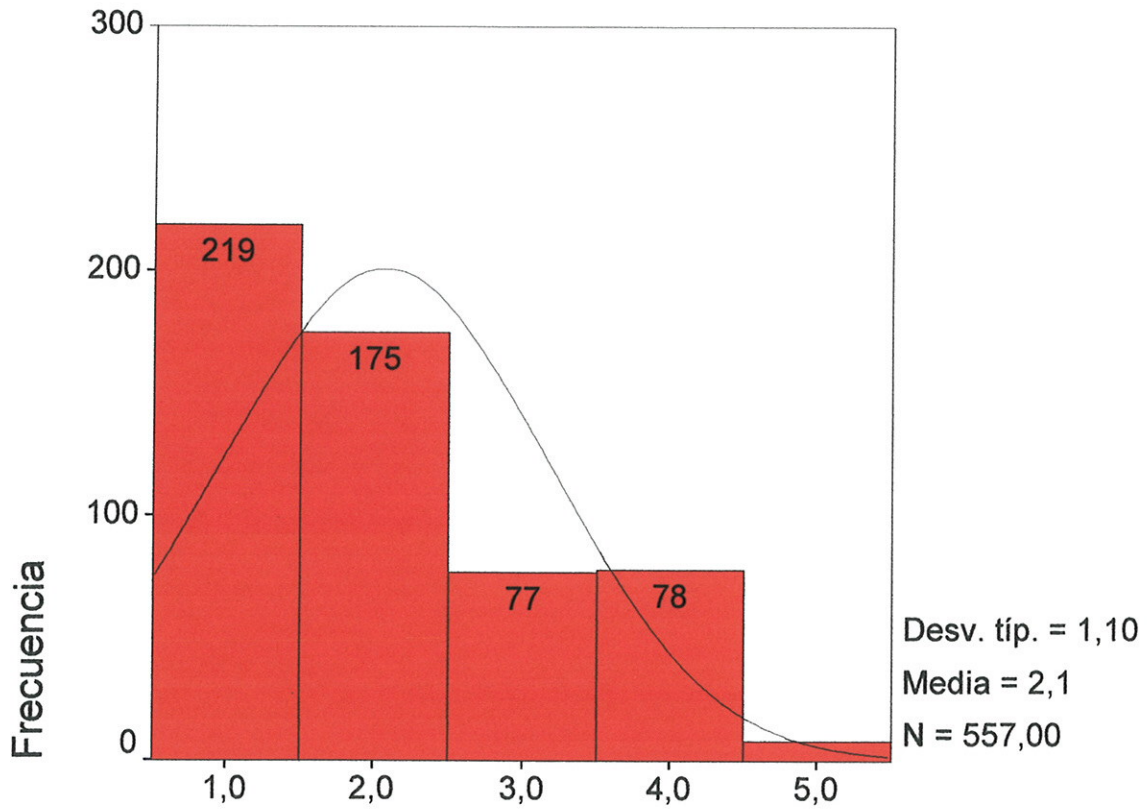
Item 21

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,068
Error típ. de la media		4,677E-02
Mediana		2,000
Moda		1,0
Desv. típ.		1,104
Varianza		1,218
Asimetría		,751
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,542
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	1,000
	30	1,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	2,000
	75	3,000
	80	3,000
	90	4,000

Item 21

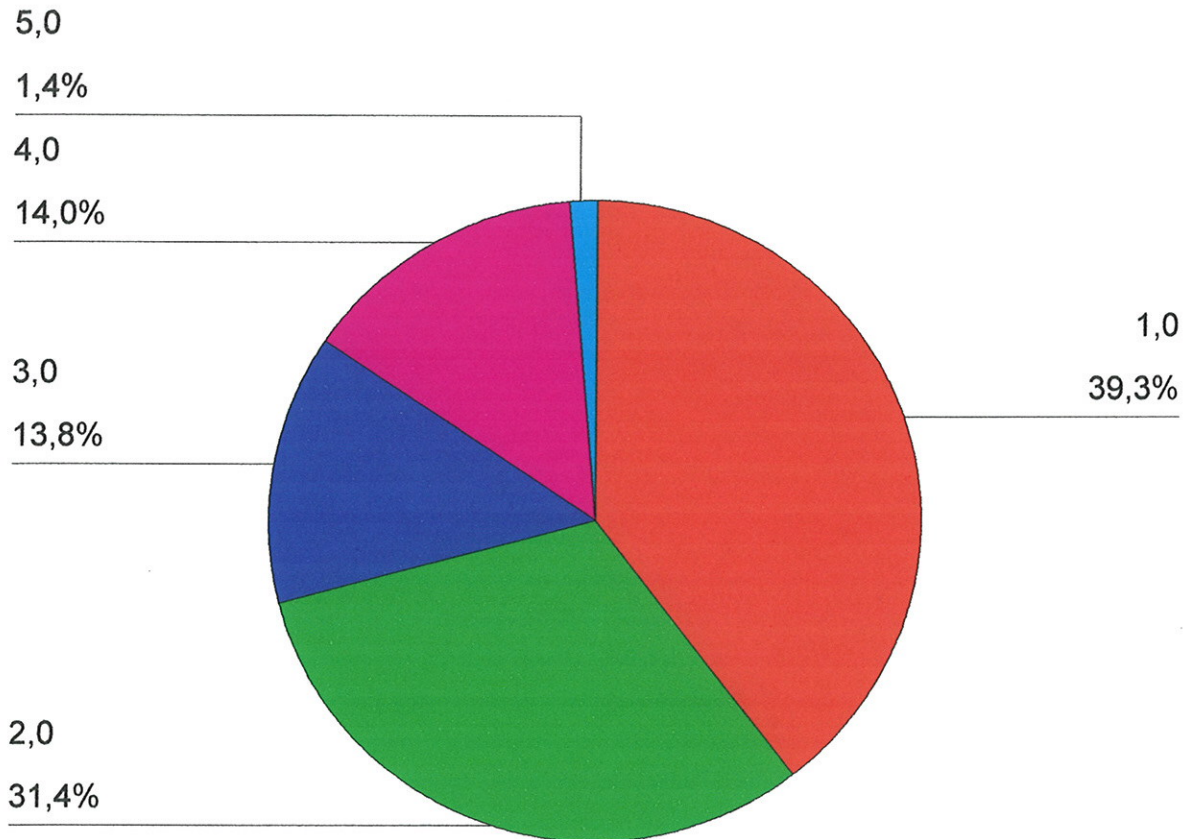
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	219	39,3	39,3	39,3
2,0	175	31,4	31,4	70,7
3,0	77	13,8	13,8	84,6
4,0	78	14,0	14,0	98,6
5,0	8	1,4	1,4	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 21



Item 21

# Item 21



# Frecuencias

## Estadísticos

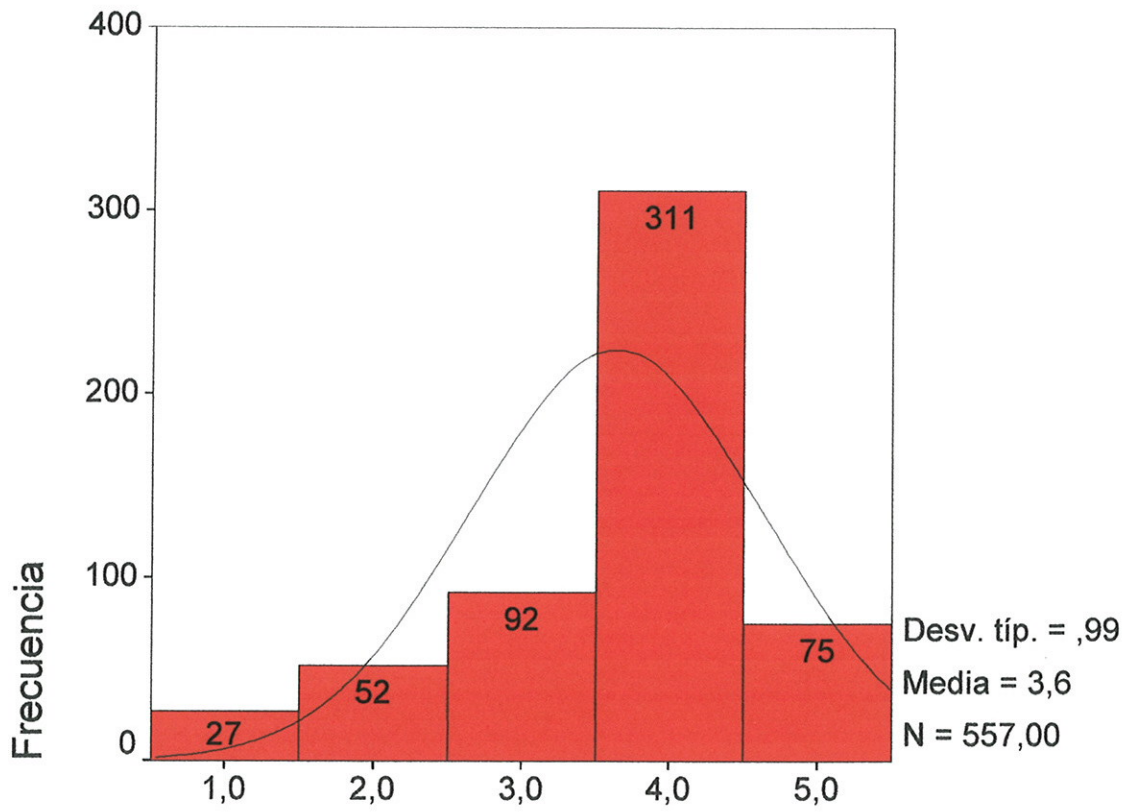
Ítem 22

	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,637
Error típ. de la media		4,194E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,990
Varianza		,980
Asimetría		-1,010
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,694
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,900
	10	2,000
	20	3,000
	25	3,000
	30	3,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
80	4,000	
90	5,000	

Ítem 22

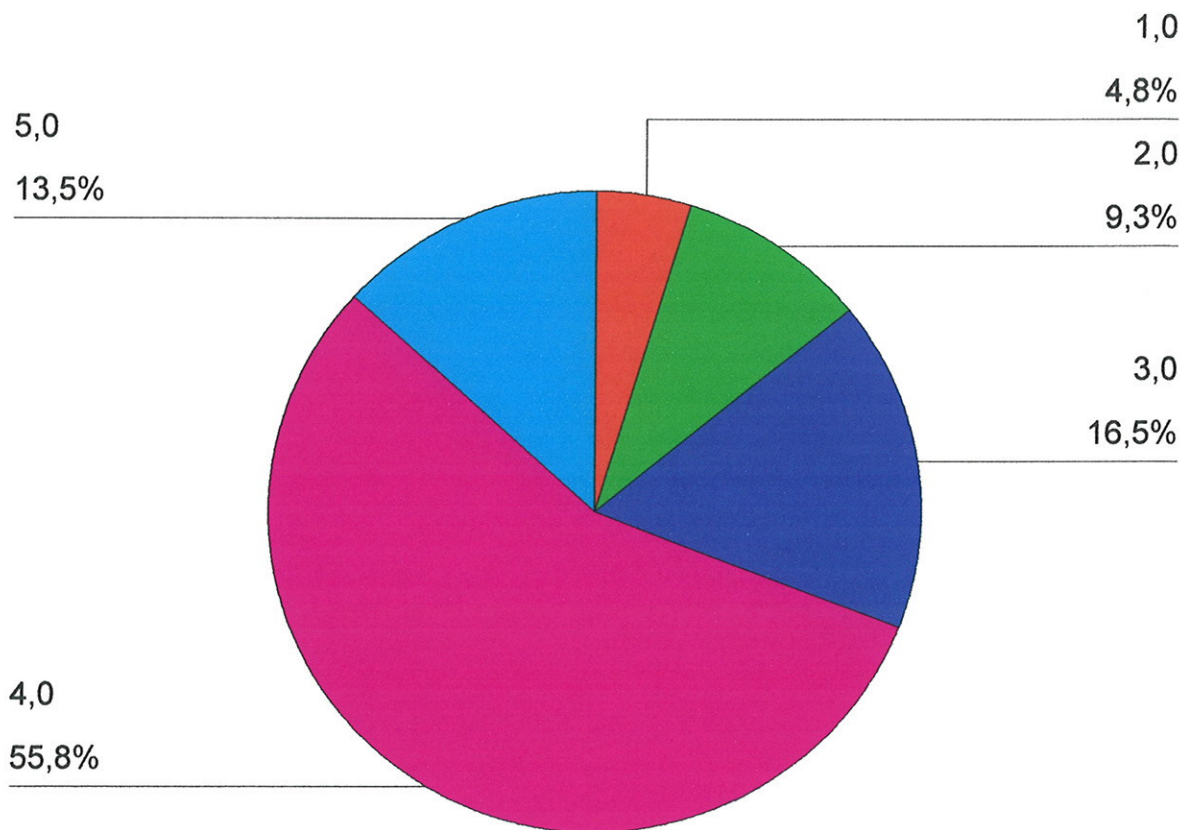
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	27	4,8	4,8	4,8
2,0	52	9,3	9,3	14,2
3,0	92	16,5	16,5	30,7
4,0	311	55,8	55,8	86,5
5,0	75	13,5	13,5	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 22



# Item 22

# Item 22



# Frecuencias

## Estadísticos

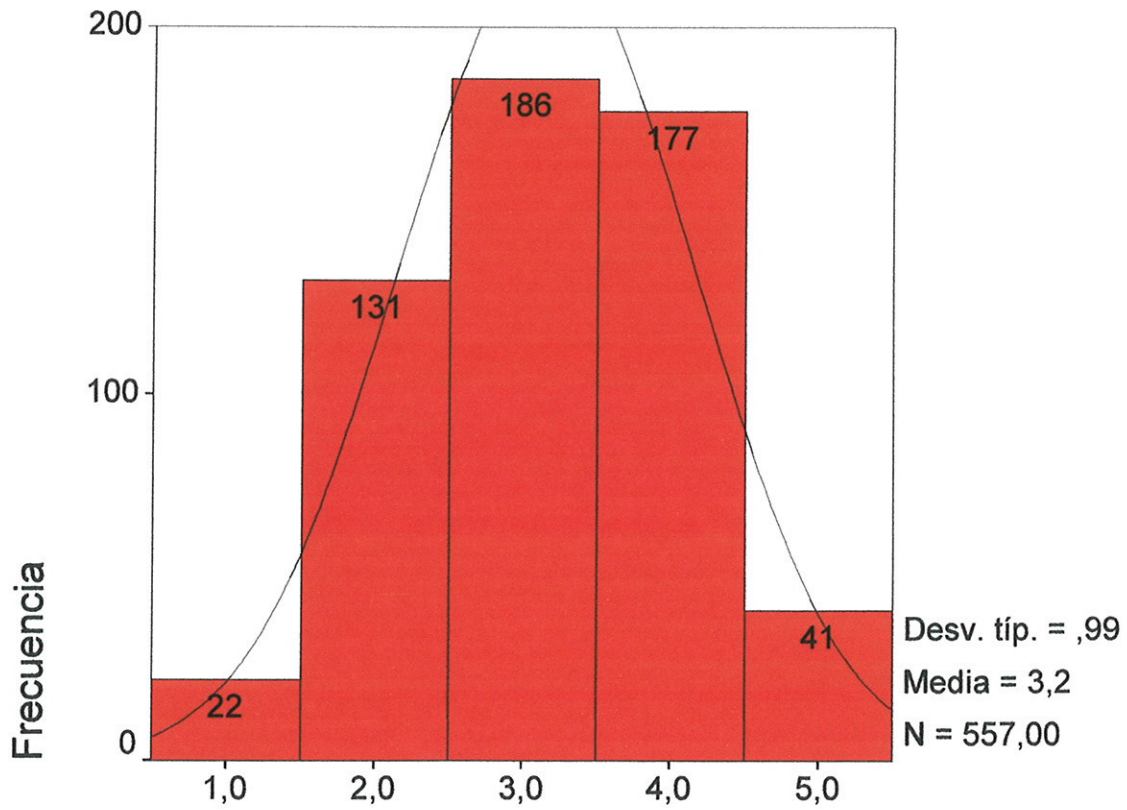
Item 23

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,151
Error típ. de la media		4,204E-02
Mediana		3,000
Moda		3,0
Desv. típ.		,992
Varianza		,984
Asimetría		-,095
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,630
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	2,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	3,000
	40	3,000
	50	3,000
	60	3,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	4,000
	90	4,000

Item 23

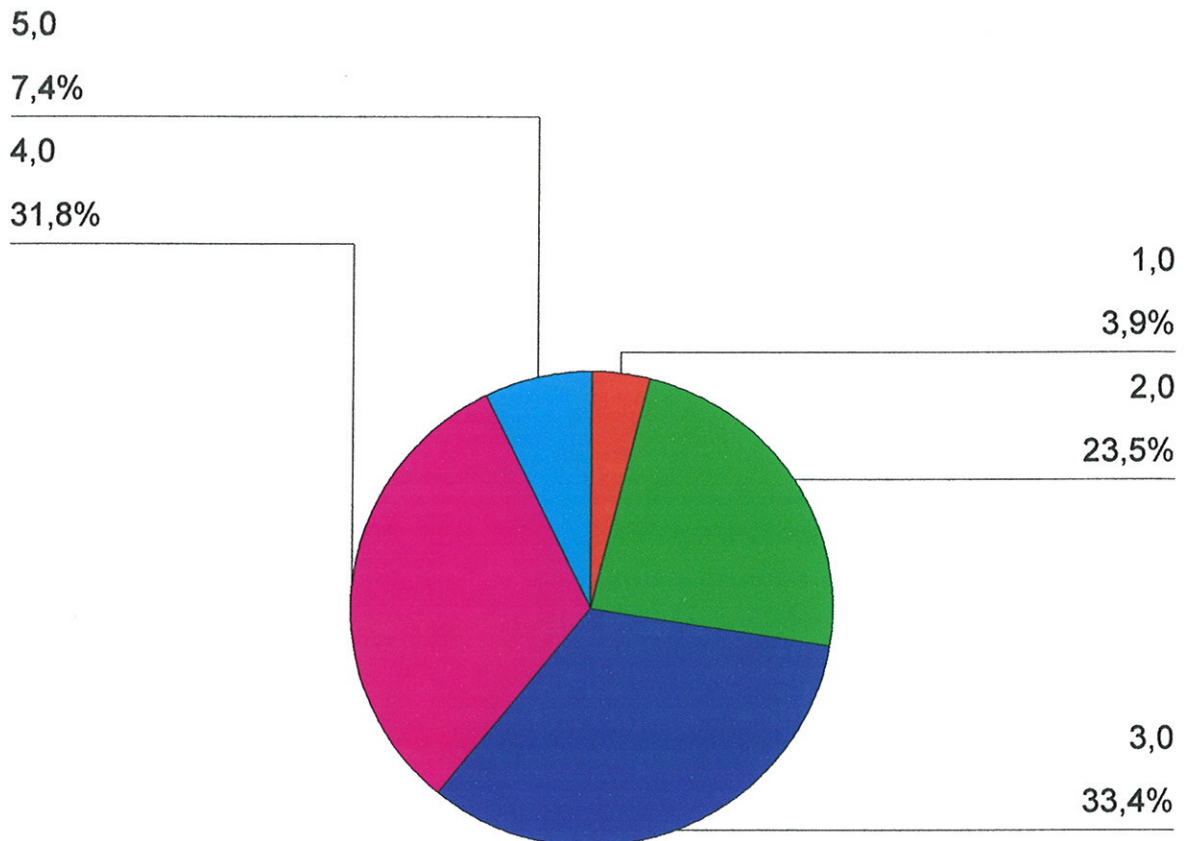
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	22	3,9	3,9	3,9
2,0	131	23,5	23,5	27,5
3,0	186	33,4	33,4	60,9
4,0	177	31,8	31,8	92,6
5,0	41	7,4	7,4	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 23



Item 23

# Item 23





# Frecuencias

## Estadísticos

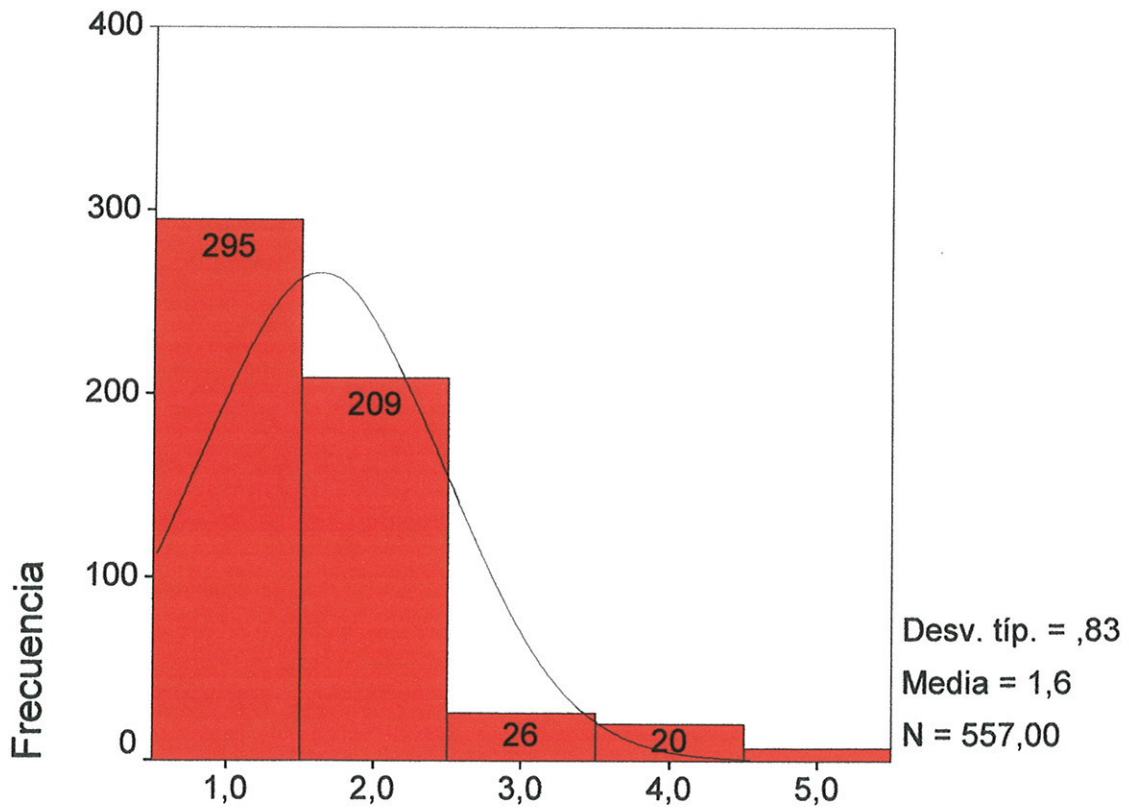
Item 24

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		1,627
Error típ. de la media		3,532E-02
Mediana		1,000
Moda		1,0
Desv. típ.		,834
Varianza		,695
Asimetría		1,689
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		3,322
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	1,000
	25	1,000
	30	1,000
	40	1,000
	50	1,000
	60	2,000
	70	2,000
	75	2,000
	80	2,000
	90	2,000

Item 24

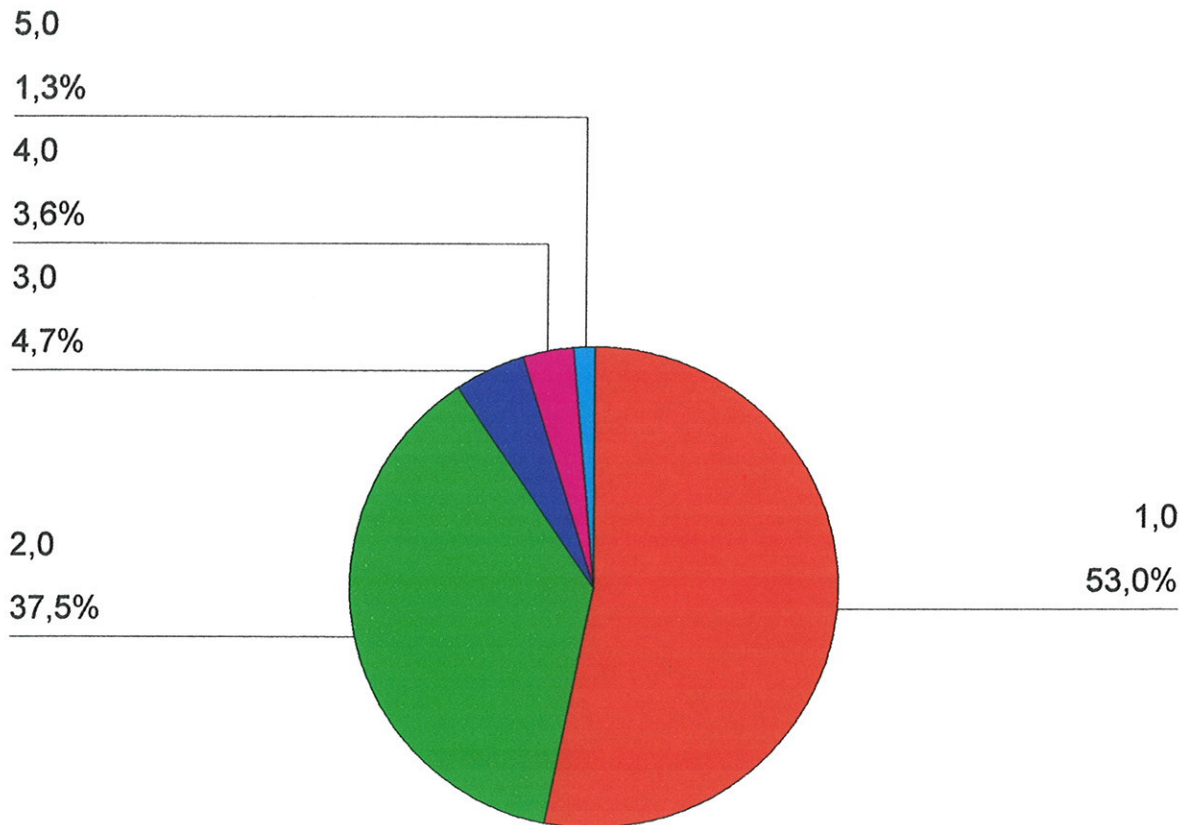
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	295	53,0	53,0	53,0
2,0	209	37,5	37,5	90,5
3,0	26	4,7	4,7	95,2
4,0	20	3,6	3,6	98,7
5,0	7	1,3	1,3	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 24



## Item 24

# Item 24



# Frecuencias

## Estadísticos

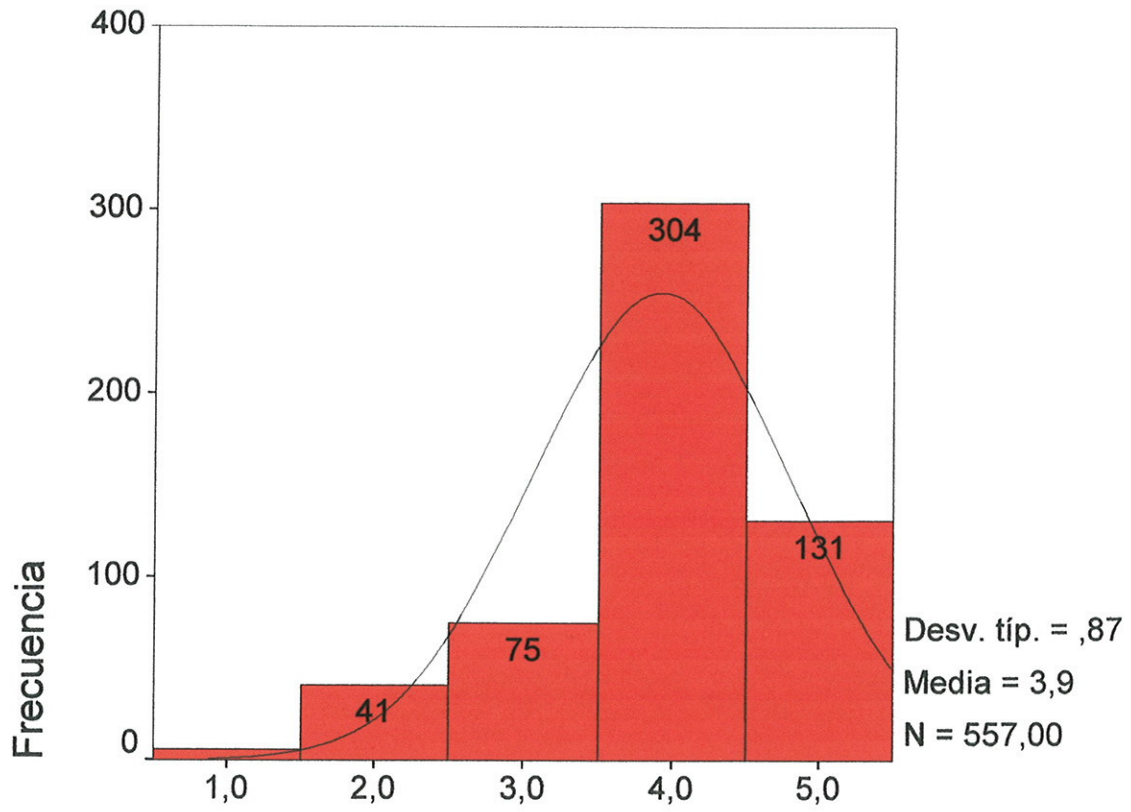
Item 25

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,921
Error típ. de la media		3,685E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,870
Varianza		,756
Asimetría		-,917
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,882
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	3,000
	20	3,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 25

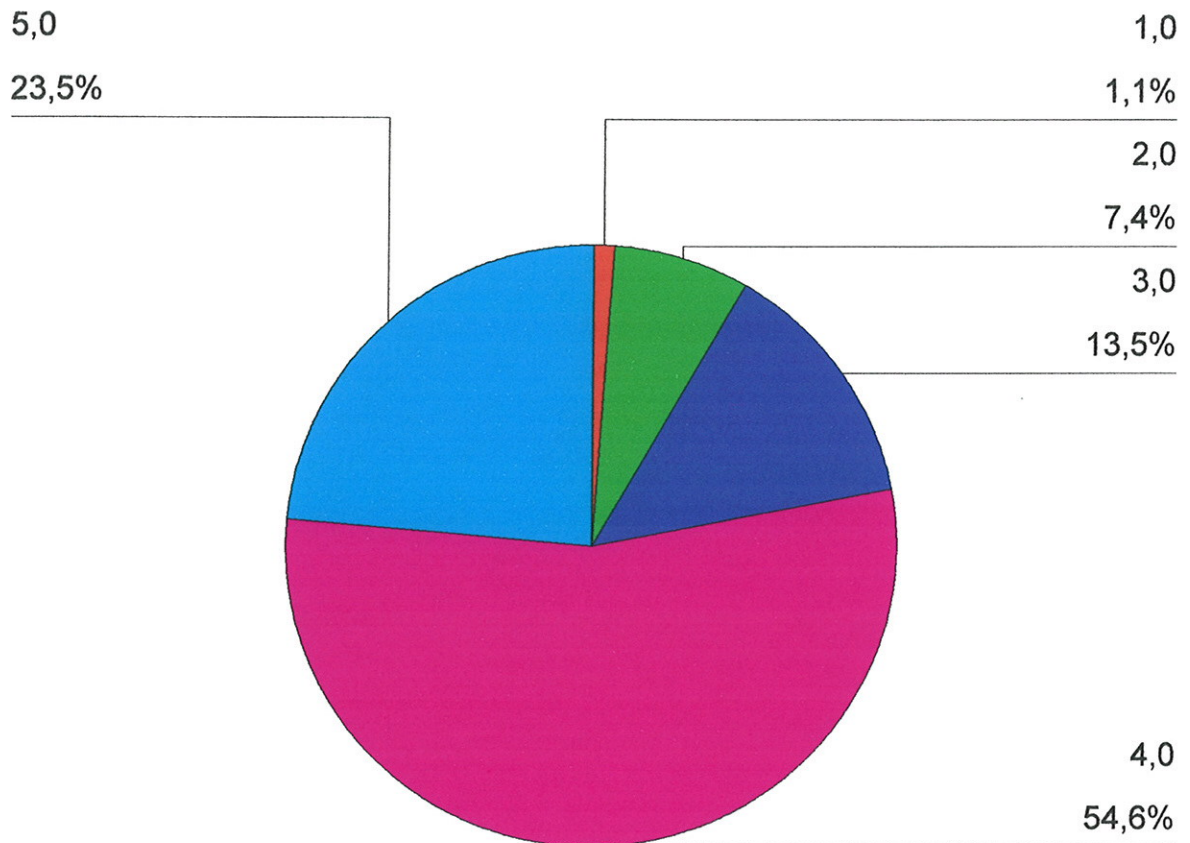
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	6	1,1	1,1	1,1
2,0	41	7,4	7,4	8,4
3,0	75	13,5	13,5	21,9
4,0	304	54,6	54,6	76,5
5,0	131	23,5	23,5	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 25



# Item 25

# Item 25



# Frecuencias

## Estadísticos

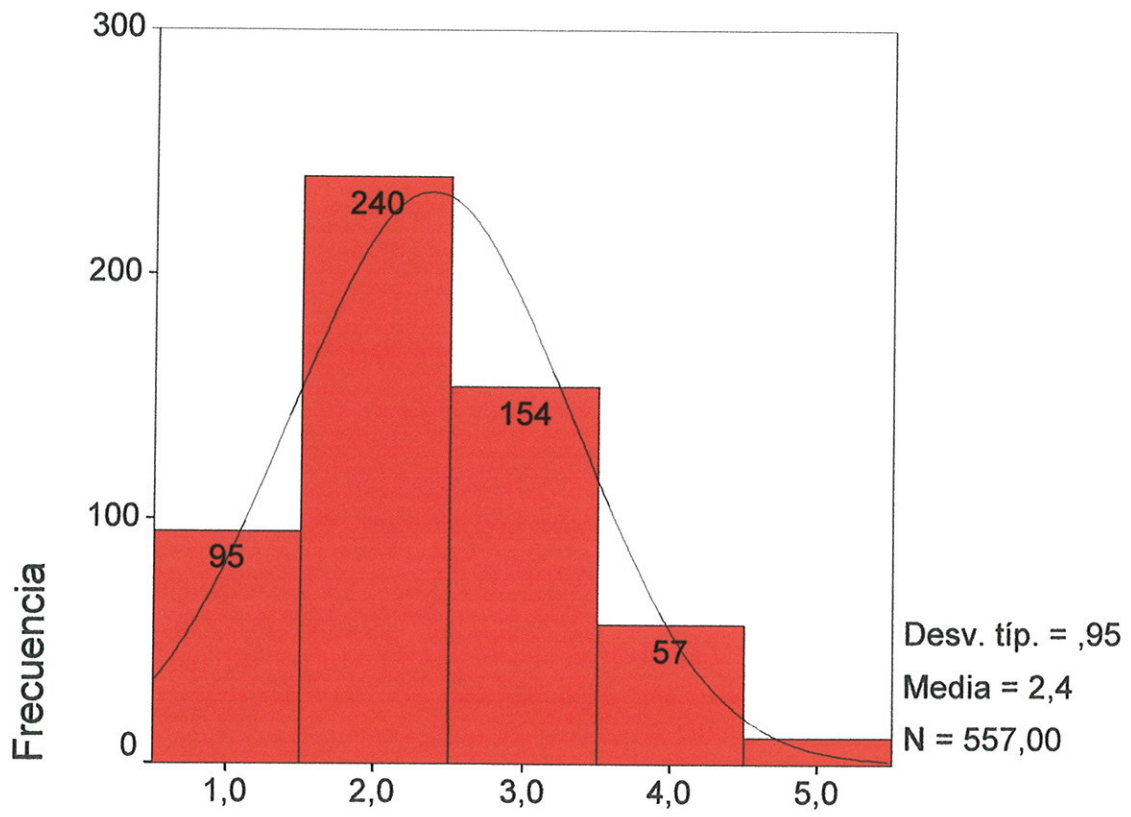
Item 26

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,370
Error típ. de la media		4,017E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		,948
Varianza		,899
Asimetría		,486
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,109
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	2,000
	70	3,000
	75	3,000
	80	3,000
	90	4,000

Item 26

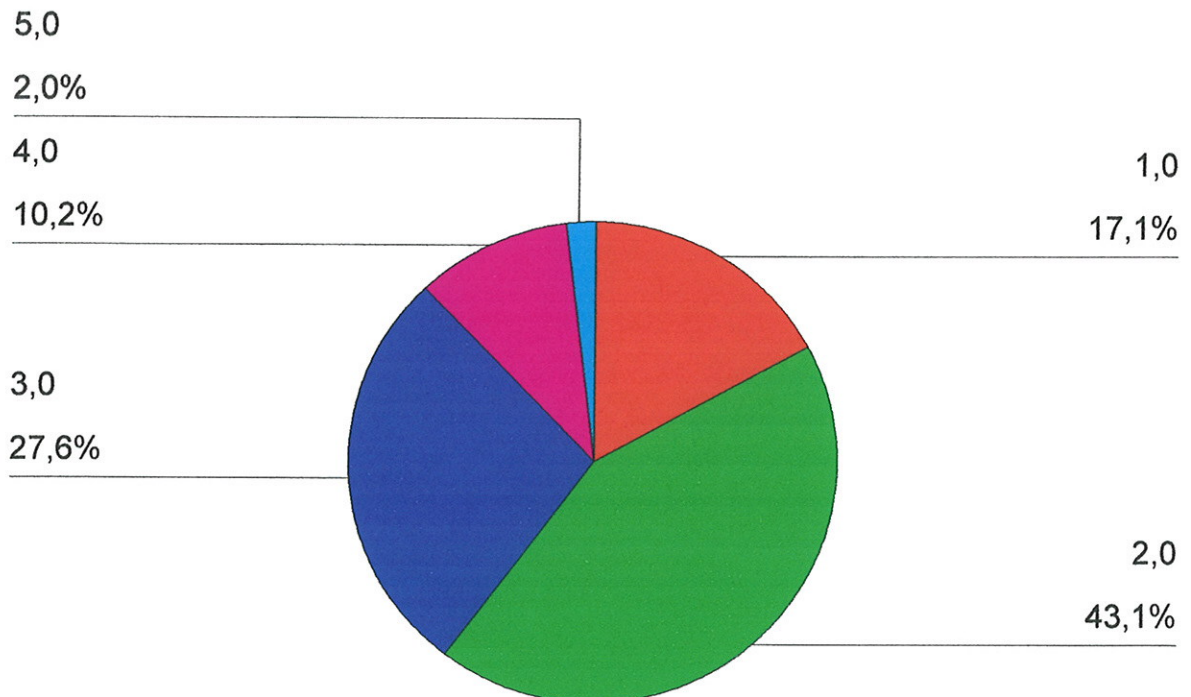
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	95	17,1	17,1	17,1
2,0	240	43,1	43,1	60,1
3,0	154	27,6	27,6	87,8
4,0	57	10,2	10,2	98,0
5,0	11	2,0	2,0	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 26



Item 26

# Item 26



# Frecuencias

## Estadísticos

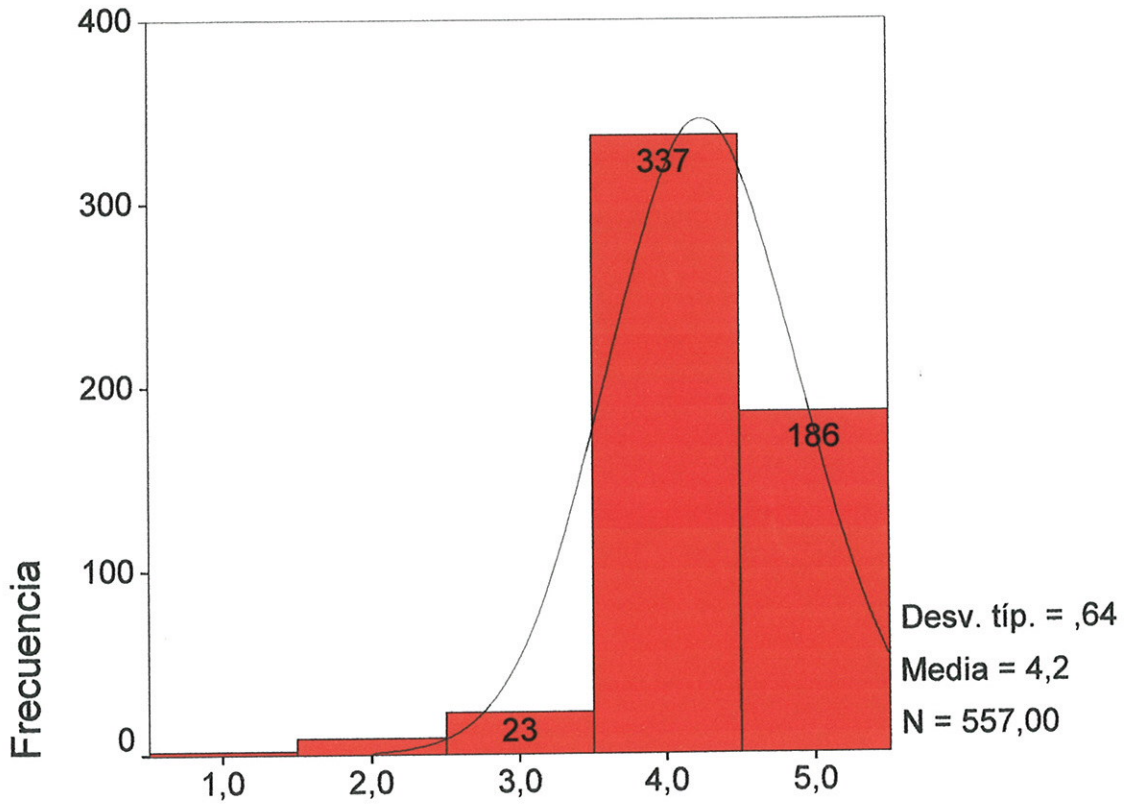
Item 27

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		4,250
Error típ. de la media		2,715E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,641
Varianza		,411
Asimetría		-,978
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		3,128
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	3,000
	10	4,000
	20	4,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	5,000
	75	5,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 27

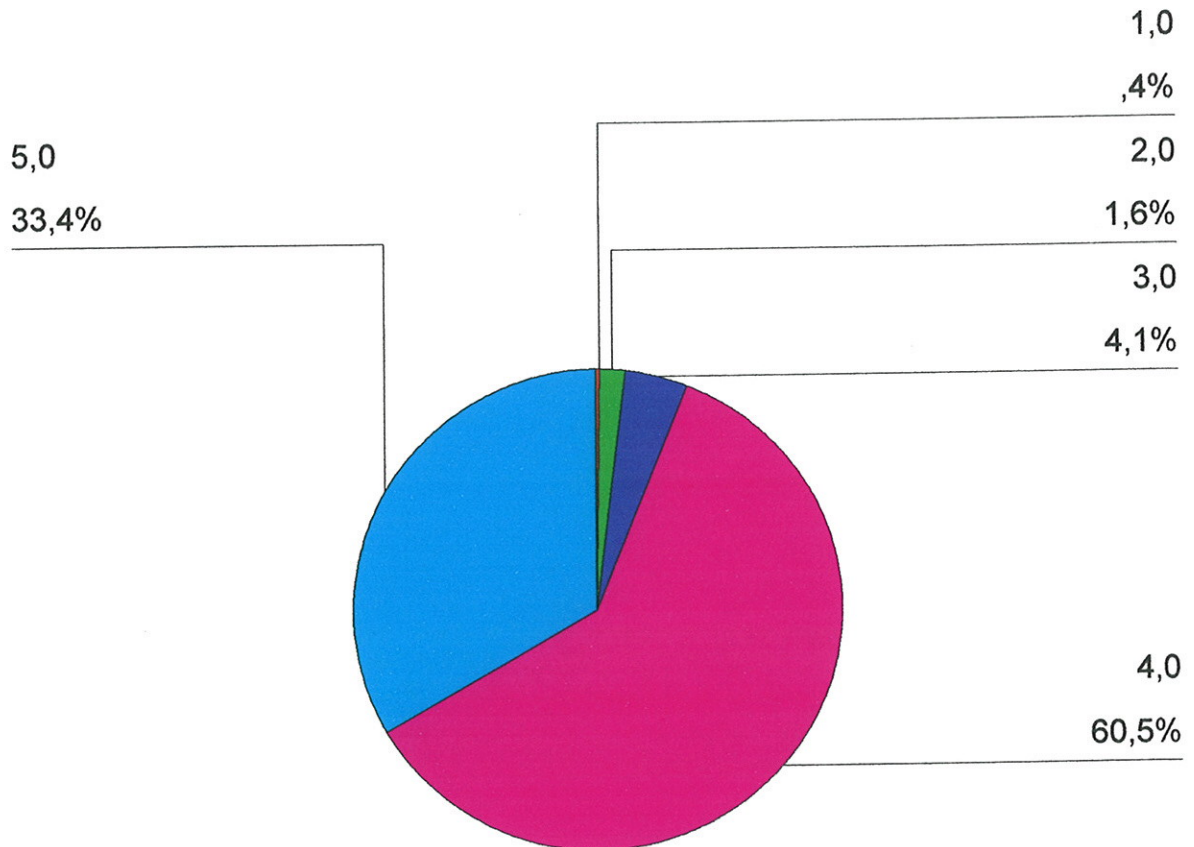
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	2	,4	,4	,4
2,0	9	1,6	1,6	2,0
3,0	23	4,1	4,1	6,1
4,0	337	60,5	60,5	66,6
5,0	186	33,4	33,4	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 27



Item 27

# Item 27





# Frecuencias

## Estadísticos

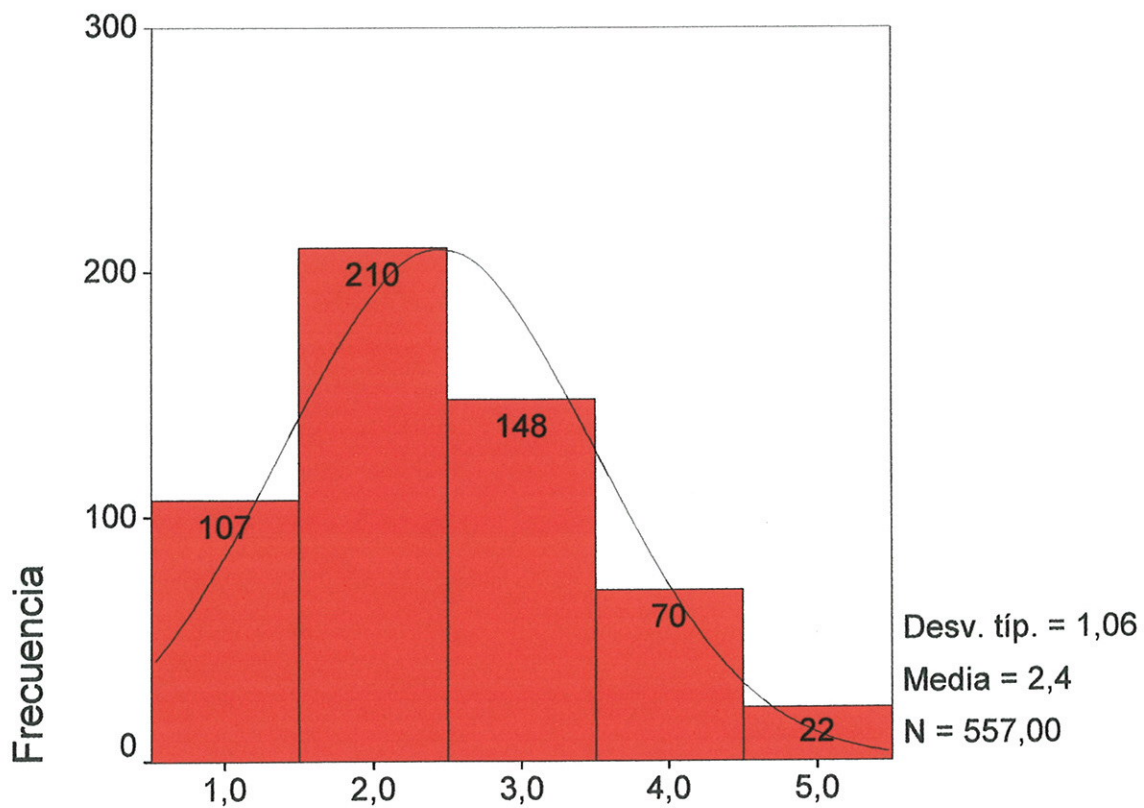
Item 28

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,443
Error típ. de la media		4,487E-02
Mediana		2,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,059
Varianza		1,121
Asimetría		,482
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,359
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	2,000
	60	3,000
	70	3,000
	75	3,000
	80	3,000
	90	4,000

Item 28

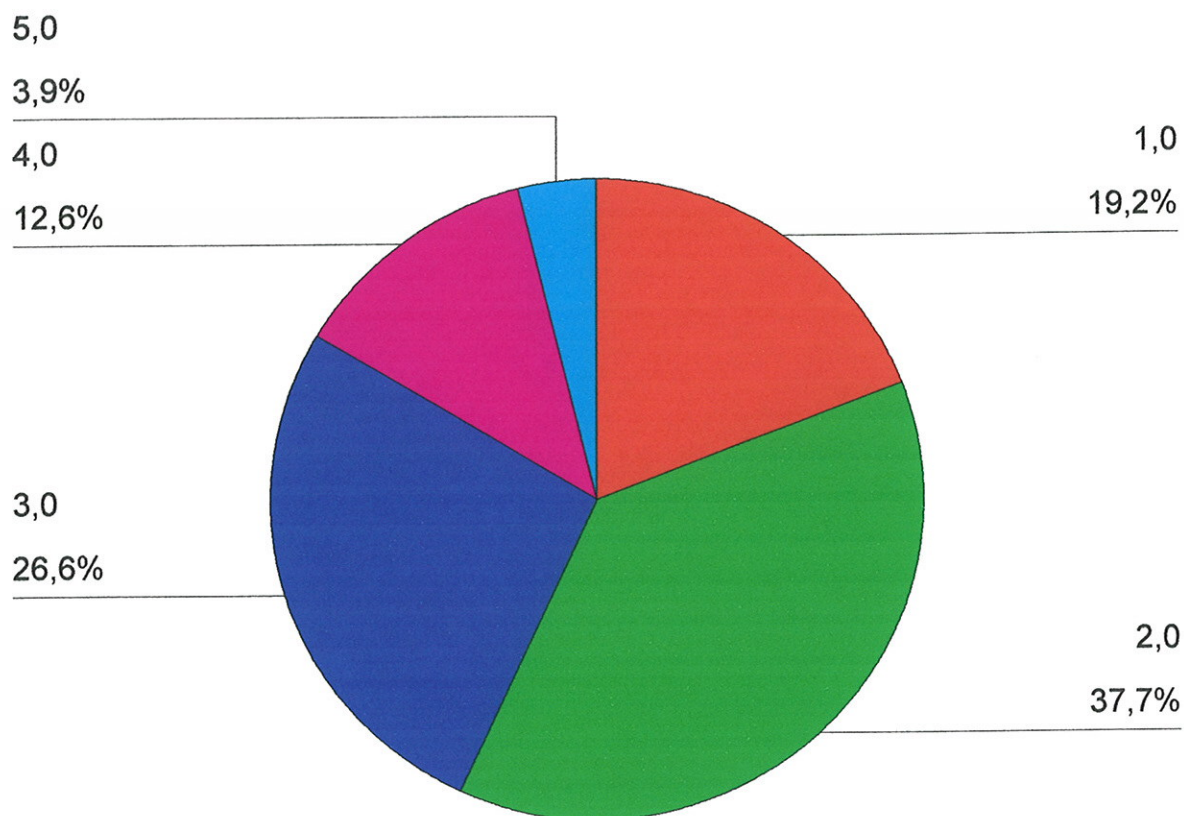
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	107	19,2	19,2	19,2
2,0	210	37,7	37,7	56,9
3,0	148	26,6	26,6	83,5
4,0	70	12,6	12,6	96,1
5,0	22	3,9	3,9	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 28



# Item 28

# Item 28



# Frecuencias

## Estadísticos

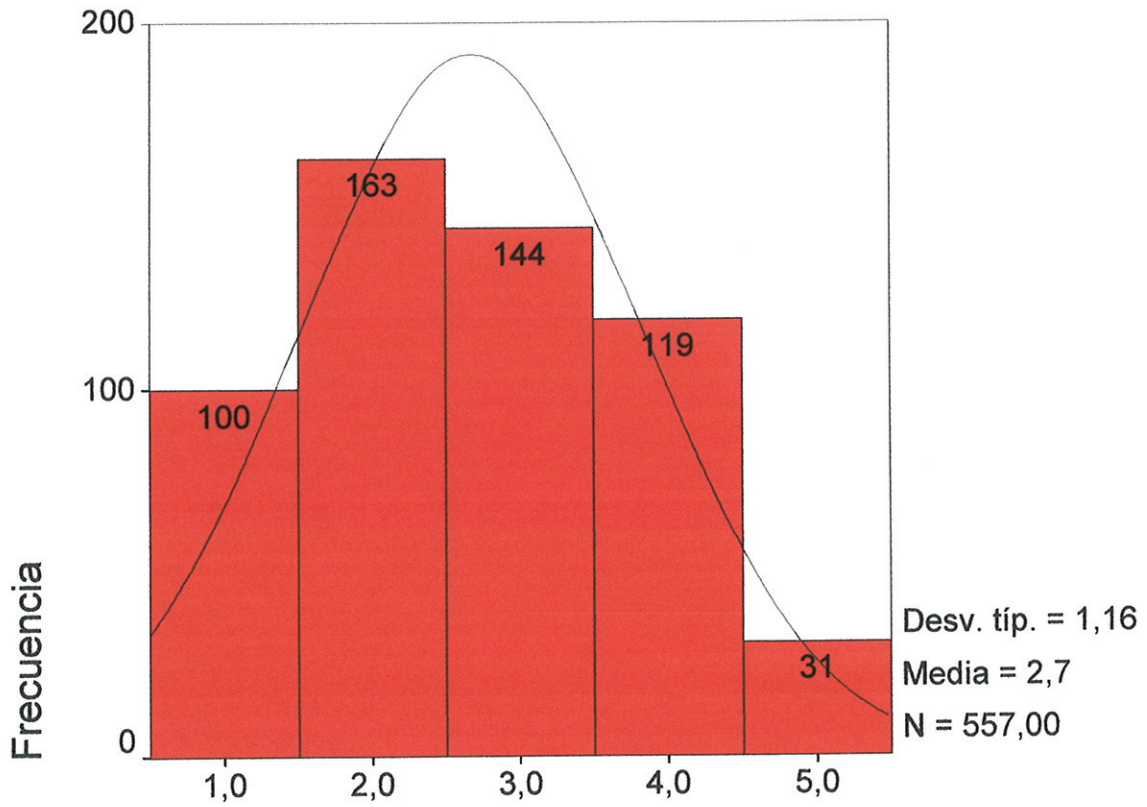
Item 29

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		2,673
Error típ. de la media		4,910E-02
Mediana		3,000
Moda		2,0
Desv. típ.		1,159
Varianza		1,343
Asimetría		,180
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		-,902
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	1,000
	10	1,000
	20	2,000
	25	2,000
	30	2,000
	40	2,000
	50	3,000
	60	3,000
	70	3,000
	75	4,000
	80	4,000
	90	4,000

Item 29

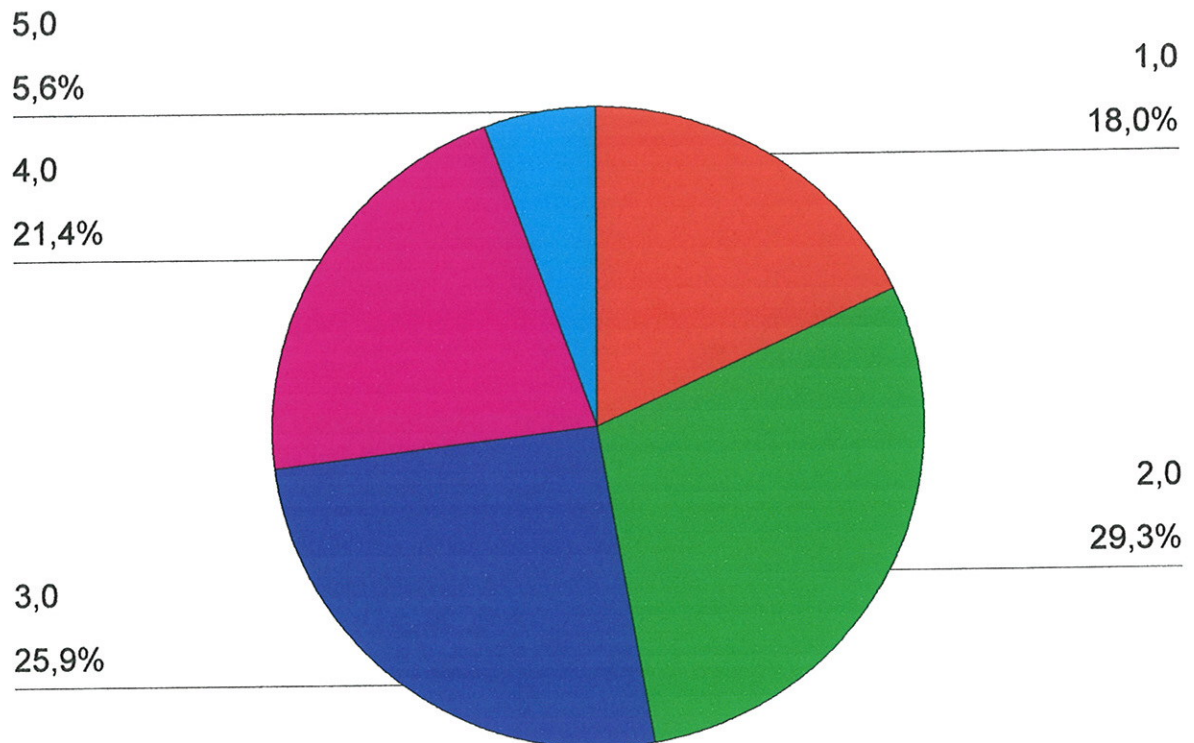
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	100	18,0	18,0	18,0
2,0	163	29,3	29,3	47,2
3,0	144	25,9	25,9	73,1
4,0	119	21,4	21,4	94,4
5,0	31	5,6	5,6	100,0
Total	557	100,0	100,0	

## Item 29



## Item 29

## Item 29



# Frecuencias

## Estadísticos

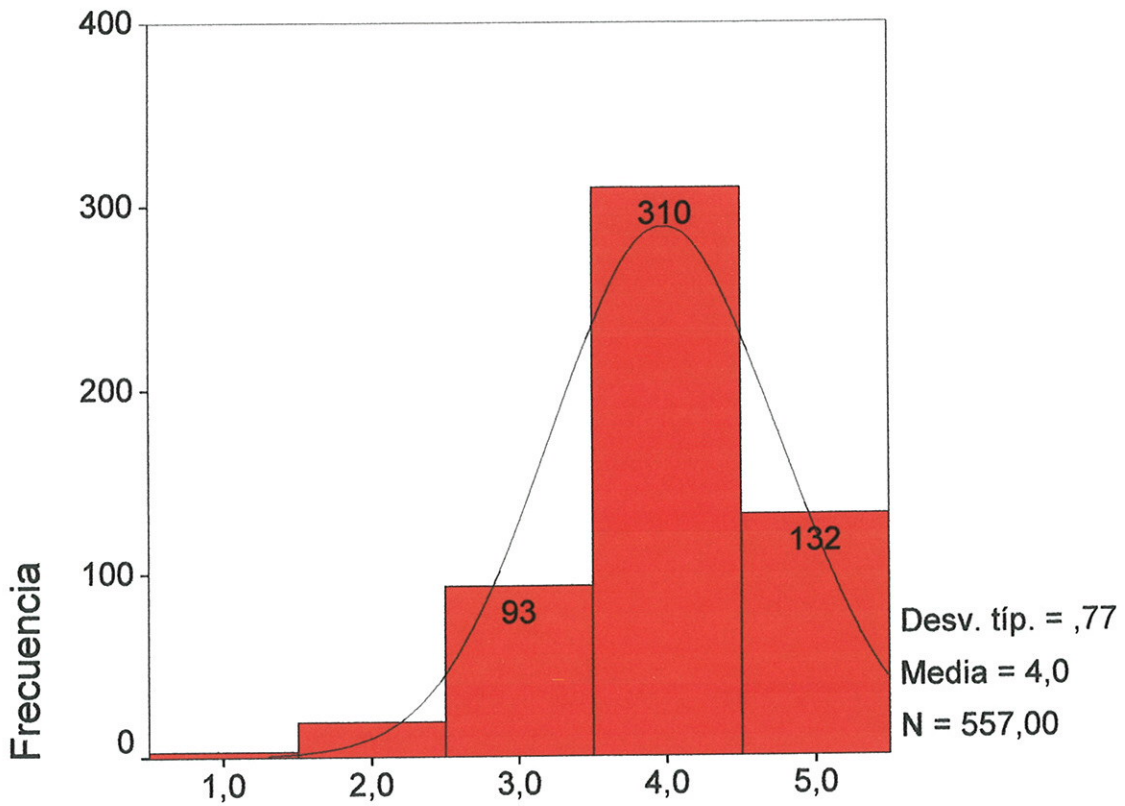
Item 30

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		3,986
Error típ. de la media		3,254E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,768
Varianza		,590
Asimetría		-,717
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		,963
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	3,000
	10	3,000
	20	3,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	5,000
	90	5,000

Item 30

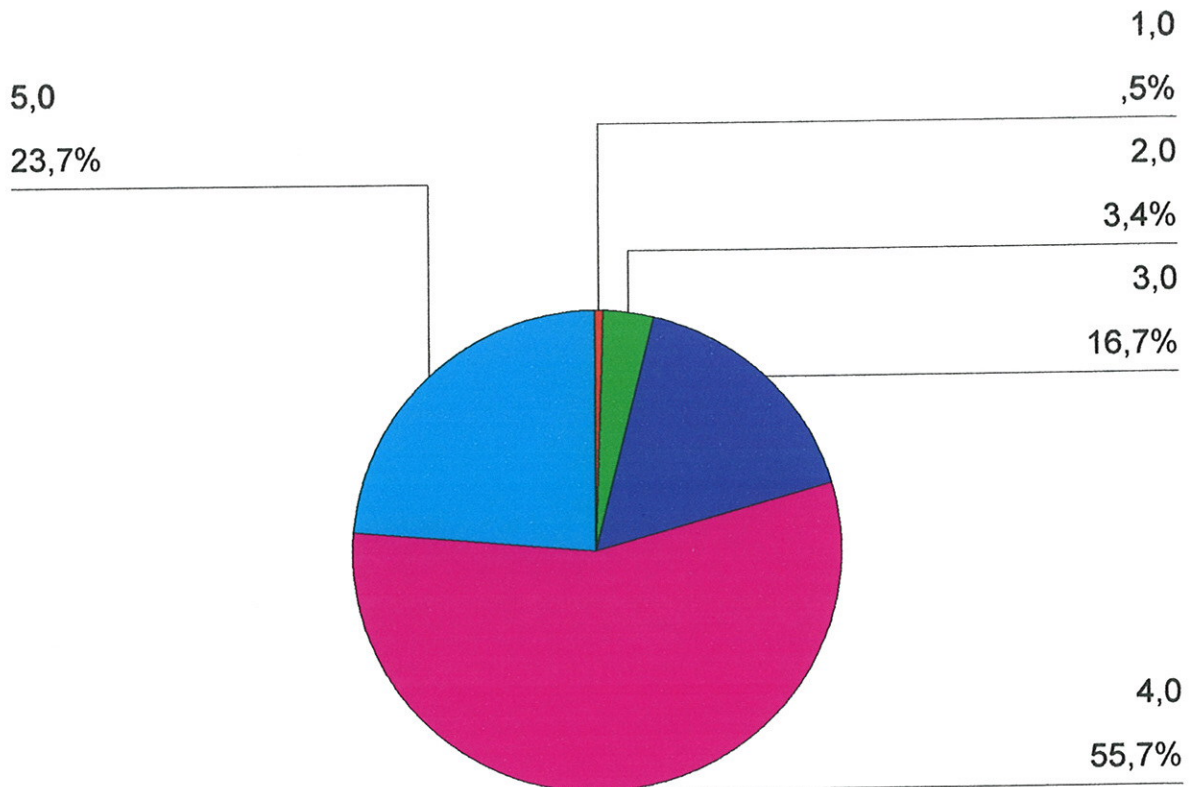
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	3	,5	,5	,5
2,0	19	3,4	3,4	3,9
3,0	93	16,7	16,7	20,6
4,0	310	55,7	55,7	76,3
5,0	132	23,7	23,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# Item 30



Item 30

# Item 30



# Frecuencias

## Estadísticos

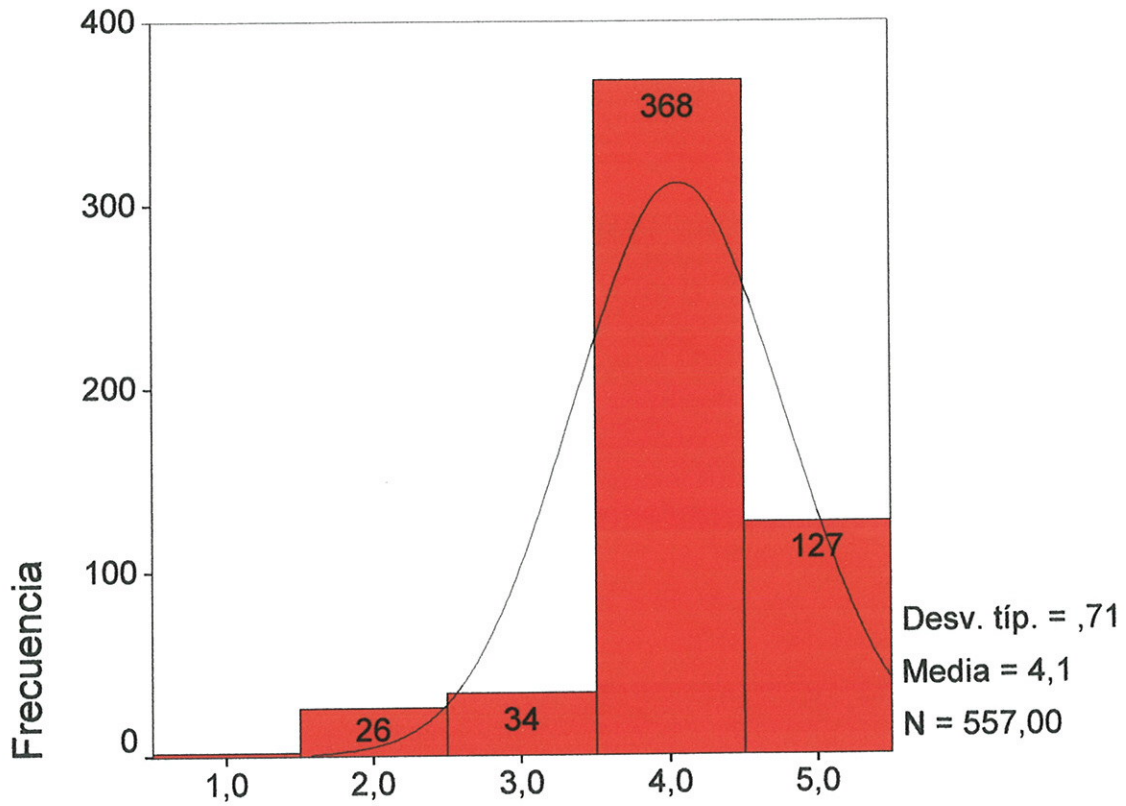
item 31

N	Válidos	557
	Perdidos	0
Media		4,063
Error típ. de la media		3,011E-02
Mediana		4,000
Moda		4,0
Desv. típ.		,711
Varianza		,505
Asimetría		-1,117
Error típ. de asimetría		,104
Curtosis		2,602
Error típ. de curtosis		,207
Rango		4,0
Mínimo		1,0
Máximo		5,0
Percentiles	5	2,000
	10	3,000
	20	4,000
	25	4,000
	30	4,000
	40	4,000
	50	4,000
	60	4,000
	70	4,000
	75	4,000
	80	5,000
	90	5,000

item 31

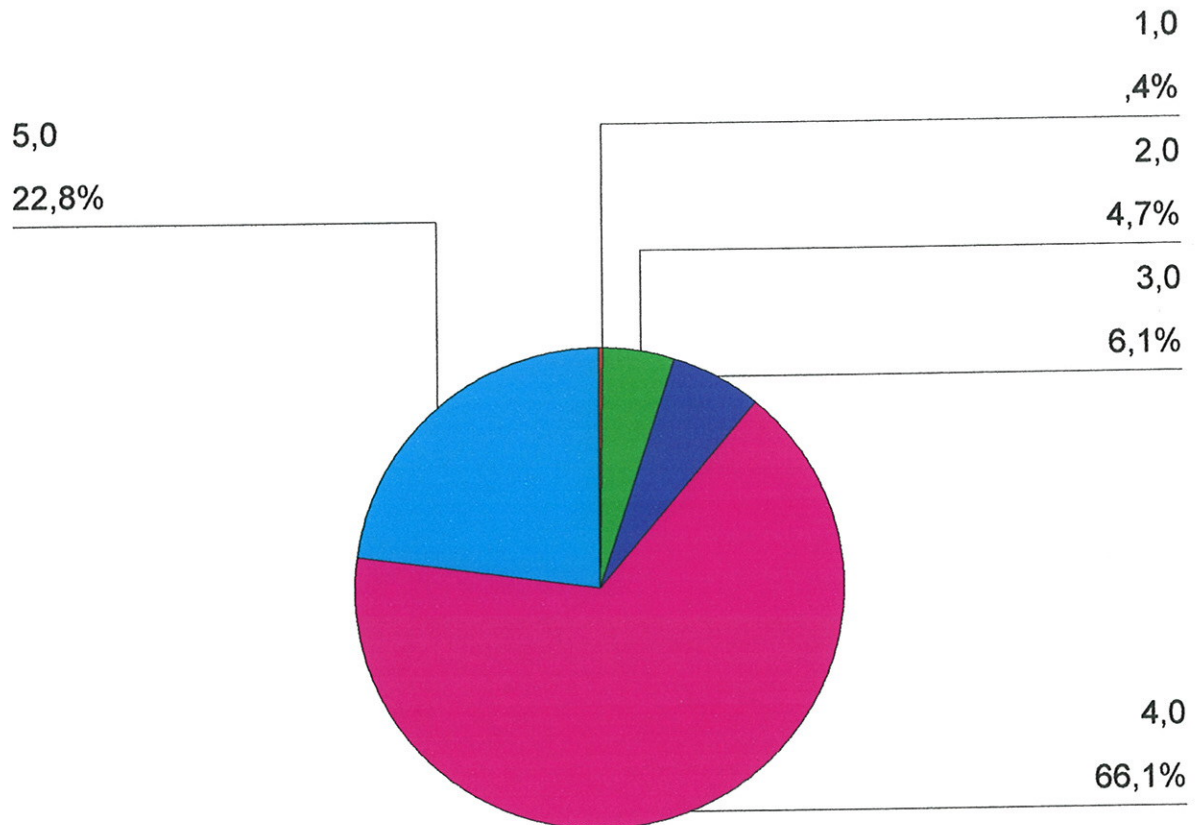
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,0	2	,4	,4	,4
2,0	26	4,7	4,7	5,0
3,0	34	6,1	6,1	11,1
4,0	368	66,1	66,1	77,2
5,0	127	22,8	22,8	100,0
Total	557	100,0	100,0	

# item 31



item 31

# item 31





---

**ANNEX 8**

**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL**

**PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

---

## DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
1 ----- 534	CM	M	5	M	62	30	Las clases no me producen cansancio ni molestia  Desearía más clases para ampliar el programa  Lamento no conocer a mis alumnos todo lo que quisiera  La calificación de los exámenes es tediosa
2 ----- 535	CM	M	3	F	44	13	Estoy muy satisfecha con mi trabajo  Resalto el poco valor que se da a la docencia en mi departamento que es un departamento de investigadores "natos". El poco valor que te dan por la docencia tus compañeros al ser Titular de Escuela en la Facultad (por supuesto con labor investigadora.
3 ----- 539	CM	M	5	M	45	19	Es importante considerar que el profesor tenga asignado un grupo de alumnos todo el curso. Debería evitarse que un profesor explique unos cuantos temas del programa que repite varias veces al año. Esto desconecta al profesor del sentido real de la docencia
4 ----- 544	CM	M	1	M	39	9	En mi situación la actividad docente del primer ciclo es marginal a mis obligaciones que absorben la mayor parte de mi trabajo (actividad laboral, guardias e investigación)
5 ----- 549	CM	M	5	M	41	18	El reparto de la carga docente debería tener en cuenta:  - El perfil del profesor (especialización)  - Su carga investigadora acreditada  - El exceso de docencia perjudica su calidad
6 ----- 550	CM	M	3	F	40	12	Desearía que la actividad docente fuese mejor valorada y que no se relegase en beneficio de la labor investigadora, aún teniendo en cuenta la gran importancia de ésta.
7 ----- 553	CM	M	5	M	34	4	Me gustaría tener menos alumnos por clase. De esta forma la conexión es mucho mejor Ítem 23: La felicidad no está reñida con el aprendizaje. Más bien caminan juntos.
8 ----- 557	CM	M	5	M	45	20	Hecho en falta una mayor valoración de la enseñanza de materias y puntos de vista como los que represento en la formación del alumno. (Asignatura: Introducción a la medicina. El hombre enfermo: aspectos históricos y socioculturales)
9 ----- 558	CM	M	5	M	64	29	Ítem 28: Hay compañeros muy buenos y algunos que no merecen ser profesor

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. Identificació	UNIV.	CENTRE	CATEGOR.	SEXE	EDAT	Anys Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
10 ----- 564	CM	M	5	F	37	13	<p>Tenemos muchos alumnos de distintas procedencias, con temarios largos y complejos, pues la anatomía en los primeros cursos no es fácil para ellos</p> <p>También intentamos hacer investigación y esto me parece fundamental porque no hay nada peor que la monotonía</p> <p>Me gustaría que los grupos fueran más pequeños, tanto en clases teóricas como en las prácticas y que hubiera más profesores. Tal vez esto también debería preguntarlo el cuestionario</p> <p>El tamaño del grupo incide para sentirse más satisfecho, y eso que yo no me quejo. (media de alumnos: 95)</p>
11 ----- 571	CM	M	5	M	47	14	<p>Me gustaría que los alumnos estuvieran menos agobiados con tantas asignaturas para poder realizar más actividades voluntarias</p>
12 ----- 579	CM	M	3	F	49	25	<p>Ítem 16: No me molestaría, pero no lo creo conveniente, salvo en situaciones muy determinadas</p> <p>Ítem 23: Yo me siento responsable de su aprendizaje, la felicidad personal no es algo que me planteo, aunque algo tenga que ver una cosa con la otra</p> <p>Ítem 26: Creo que estas actividades no son excluyentes y de hecho la mayoría de los profesores las realizamos simultáneamente. A mí personalmente, el trabajo de investigación me ayuda a adquirir conocimientos muy útiles para la docencia</p> <p>Me gustaría conocer los resultados de este estudio por lo que puedan contribuir a mejorar mi actividad docente</p>
13 ----- 589	CM	M	5	F	50	22	<p>El profesor de medicina, con respecto a otras disciplinas, se encuentra sobrecargado pues debe atender con igual interés (y a veces poco tiempo) su actividad asistencial y docente. Eso hace que quiera "acabar cuanto antes" la relación docente con los alumnos, pues le esperan los enfermos</p>
14 ----- 590	CM	M	5	M	40	16	<p>Falta en esta encuesta valoración sobre los medios docentes de los que disponemos a la hora de impartir las clases. Creo sobre esto, que en ocasiones son insuficientes</p>
15 ----- 323	UB	M	1	M	53	27	<p>Entregar un esquema resumen de cada clase antes de empezar con el fin de que con pocos apuntes y la ayuda de textos presten atención durante la clase en lugar de tomar apuntes constantemente</p> <p>Tener buena iconografía</p> <p>En situaciones concretas poder explicar con las luces apagadas</p>
16 ----- 324	UB	M	5	M	47	23	<p>No se ha contemplado (en la escala) el esfuerzo, estrés, angustia, etc. que conlleva dar clases y al mismo tiempo ejercer un actividad asistencial (además de la investigadora)</p>

**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
17 ----- 325	UB	M	5	M	57	25	<p>Esta escala es difícil de contestar cuando se imparten clases en una facultad masificada como la de Medicina en la que la relación profesor-alumno es superficial, pasajera y, en general, poco gratificante</p> <p>Concretamente en Medicina, los últimos años, los alumnos sólo tienen como objetivo aprobar el examen MIR. Cualquier parecido con el espíritu de la universidad es casualidad</p> <p>La actuación del profesor viene condicionada por el plan de estudios y nuestra incidencia en su diseño es nula. Un mal plan de estudios anula el trabajo positivo del profesorado</p>
18 ----- 326	UB	M	1	M	45	3	Es bueno incluir encuestas de satisfacción a los alumnos
19 ----- 327	UB	M	2	F	44	10	Ítem 24 Realmente me encuentro muy realizada impartiendo clases, ya que me llena y motiva constantemente. Es un trabajo altamente gratificante
20 ----- 328	UB	M	1	F	43	3	Que los alumnos se interesasen más para aprender su futura profesión, que para aprobar un examen
21 ----- 329	UB	M	1	M	65	24	<p>Le felicito por su iniciativa</p> <p>Deseo conocer los resultados. Serán, sin duda útiles para mi relación con los alumnos</p> <p>Creo que las 31 preguntas son válidas para que usted pueda culminar su trabajo, por ello, no deseo añadir más comentarios</p> <p>Gracias</p>
22 ----- 330	UB	M	1	M	59	14	Respuesta más virtual que real dado que el contacto con el alumno es poco amplio
23 ----- 331	UB	M	5	M	55	25	<p>El objetivo de los estudiantes no es aprender sino aprobar la asignatura y el examen MIR</p> <p>El profesor quiere enseñar materias. No cómo aprobar exámenes</p>
24 ----- 332	UB	M	1	F	44	6	<p>Insuficiente valoración, por parte de la universidad, del profesorado asociado</p> <p>Falta de tiempo para una mayor dedicación</p>
25 ----- 333	UB	M	1	M	45	6	<p>Ejercer el profesorado no es nunca ejercer un apostolado</p> <p>A la universidad los alumnos deben llegar educados</p> <p>Muchas de las preguntas se dirigen a niveles preuniversitarios y no proceden para un nivel universitario</p>
26 ----- 334	UB	M	5	M	54	18	Poca relación profesor-alumno en clases teóricas con cien alumnos

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
27 ----- 335	UB	M	5	M	57	30	Nuestros emolumentos económicos son menores o iguales que las plazas económicamente peor pagadas  Los rectores y autoridades académicas están cada vez más lejos  La endogamia aumenta cada vez más
28 ----- 336	UB	M	1	M	39	4	Llevo relativamente poco tiempo dando clases con resultados muy gratificantes debido a la respuesta de los alumnos. Por ello quiero aprender a hacerlo mejor.  Estoy en fase de formación como profesor y mantengo la ilusión
29 ----- 337	UB	M	1	M	49	9	Debería considerarse en qué modo la base científica de los alumnos adquirida en estudios previos condiciona la calidad de la enseñanza, facilita o distancia los vínculos del profesor con el alumnado e influye en que la enseñanza académica tenga influencia en la formación personal del alumno
30 ----- 338	UB	M	1	M	54	10	Me gusta más hacer de médico pero casi al mismo nivel me gusta transmitir y enseñar mis conocimientos de medicina y de trato con el paciente  Me parece que en general se imparte una enseñanza excesivamente técnica  La docencia en general es cansada y pesada. Se precisa tomarla como una labor vocacional  Creo que muchos profesores, incluso catedráticos, no son en realidad maestros, sino que han utilizado la universidad como un medio de promoción personal en otros ámbitos
31 ----- 339	UB	M	5	M	64	No contesta	Me gustaría dedicar más tiempo a la investigación  Me gustaría trabajar con un número menor de alumnos
32 ----- 340	UB	M	1	M	44	5	Me gustaría que el número de alumnos fuera más reducido
33 ----- 341	UB	M	1	M	41	4	Considero que los alumnos deberían decidir con mayor poder el tipo de formación que desean. Me refiero, sobretudo, al tipo de clases que desean ya que por una parte parecen querer renunciar a clases teóricas tipo "magistral" y cuando se sustituyen por otra opción las reclaman
34 ----- 348	UB	M	1	F	42	10	En general considero que nuestra función docente es muy importante especialmente en mi caso en que atiendo a los estudiantes en prácticas y podemos contactar con grupos pequeños y conocerlos mejor  Creo que es importante que capten que nos gusta el trabajo que realizamos y que es fundamental que valoren como muy importante el trato humano a los pacientes y que no olviden que la preparación científica les ayudará mucho pero siempre podrán consultar con el material bibliográfico y con otros compañeros sus dudas. Sin embargo, si no aprenden con nosotros a valorar al paciente desde su aspecto humano y a aportarles todo la ayuda humana que puedan, en el ámbito de la medicina clínica creo que fracasarán

**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
35 ----- 349	UB	M	5	M	47	23	Ítem 27: Para la vida profesional sí, para la vida personal no tanto  Ítem 31: Irregular: a veces sí, a veces no
36 ----- 287	UB	M	5	M	41	18	Ítem 4: ¿(Mi relación personal con los alumnos) debe entenderse como una apertura a sus problemas que trasciende a la asignatura?  Ítem 15: Protagonistas son ambos
37 ----- 288	UB	M	1	M	52	25	Al ser mi labor "educativa" esencialmente práctica tengo una relación fácil con los alumnos  Tengo una idea de la educación en que considero que el profesor no debe recordar que está encima de la tarima, sino que ha de tender la mano de forma constante a la persona que educa y que en poco tiempo estará a su nivel (del maestro) o lo superará  Les agradezco que hayan contado con mi pequeña colaboración  Me interesa mucho cual será el resultado de su encuesta y estudio por lo que les agradecería me facilitaran un resumen de las conclusiones, si es posible
38 ----- 289	UB	M	5	M	48	26	Desearía que existiera una "carrera docente" para tener estímulo para la docencia-investigación y poder ascender por méritos propios en vez de oposiciones
39 ----- 290	UB	M	1	F	50	3	Mi condición de asociado hace que tenga una actividad limitada y por tanto un trato limitado con los alumnos aunque los vea en años consecutivos  Mi labor docente no me satisface, pero es debido a la estructura de la carrera, la distribución de las clases, su correlación.
40 ----- 291	UB	M	1	M	39	3	La labor profesional desarrollada es desde el punto de vista docente como profesor asociado. La actividad restante la realizo como médico adjunto  Mi condición de asociado es un complemento excelente a mi actividad hospitalaria, sin suponer la carga de un profesor titular o de dedicación exclusiva  Ítem 1: Globalmente resulta para mí una actividad muy estimulante  Espero haberte sido útil. Mucha suerte
41 ----- 292	UB	M	6	M	57	28	Lograr transferencias positivas con los alumnos.  Despertar en ellos interés e inquietud por lo que explico.  Ítem 2: La universidad es el compendio de una tarea docente más investigadora
42 ----- 293	UB	M	1	M	47	12	La incentívación profesional y formación continuada del profesor en el aspecto docente (no investigador) considero que está completamente desatendida
43 ----- 294	UB	M	5	F	65	20	La universidad no reconoce la labor del profesorado ni en el aspecto social ni en el económico

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
44 ----- 295	UB	M	1	M	50	5	Escala (cuestionario) muy completo
45 ----- 296	UB	M	5	M	50	20	<p>La satisfacción del profesor la tienes que esperar para años después de tu docencia. Cuando valores la influencia que has tenido en el porvenir del alumno que fue y ahora ya es un profesional</p> <p>La inmediata (satisfacción) sólo se valora por el éxito o fracaso en el examen</p> <p>La “satisfacción” es algo muy personal pero el contacto directo personal con el alumno en clase, seminario, prácticas e incluso en los pasillos, “satisface” de forma especial</p> <p>El principal problema de “insatisfacción” del profesor a mi entender no viene del alumno sino de la Institución. Los continuos tropiezos que te encuentras en tu carrera, las dificultades “tontas” para hacer una correcta docencia, la falta de objetivos y de promoción llegan a aburrir al personal que año tras año hará siempre lo mismo con sólo el reconocimiento de tus alumnos</p>
46 ----- 297	UB	M	5	F	56	27	<p>La organización docente</p> <p>La cualificación de la persona que manda</p> <p>La formación del profesorado</p> <p>La infraestructura docente</p> <p>La incentivación de la docencia.</p>
47 ----- 298	UB	M	1	F	48	9	Creo que el tiempo de dedicación a la enseñanza es insuficiente, motivo por el cual a veces no se puede atender adecuadamente a los alumnos
48 ----- 319	UB	M	5	F	46	22	Las exigencias en Medicina del examen MIR condiciona que la actitud del alumno es de interés selectivo hacia las materias que con mayor probabilidad serán evaluadas en el referido examen
49 ----- 274	UB	M	1	M	47	24	Considero que estoy satisfecho globalmente de mi actividad docente a pesar de la rigidez de ciertas estructuras universitarias y de ciertos “personajillos” (a veces, por desgracia “autoridades”) como jefes de departamento que no merecerían el calificativo de universitarios
50 ----- 277	UB	M	1	M	53	25	Debería haber un mayor control de actitudes no solamente docentes, esto es obvio pero nunca se cumple, sino también personales de los profesores
51 ----- 282	UB	M	1	F	41	19	<p>El cuestionario está básicamente centrado en la relación con los alumnos, pero la docencia es satisfactoria o no dependiendo de otros factores no contemplados:</p> <p>El trabajo en equipo</p> <p>Posibilidad de promoción (medios para investigar)</p> <p>La política del departamento</p> <p>Considero que la insatisfacción suele depender de este tipo de factores fundamentales a largo plazo</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
52 ----- 230	UB	M	6	M	64	39	Al impartir la ensenyanza en dos cuatrimestres, es decir a dos grupos distintos de alumnos del mismo curso, hay que repetir la ensenyanza teórica en dos ocasiones. Sería preferible dar la ensenyanza a lo largo de todo el curso, de una manera más racional y dando tiempo a una exposición amplia y calmada de las lecciones teóricas en lugar de impartir las clases dos veces a toda prisa, precipitadamente y mal
53 ----- 231	UB	M	1	M	57	8	Doy pocas clases pero procuro potenciar al máximo la actitud positiva de los alumnos hacia la parte de la asignatura que me corresponde
54 ----- 232	UB	M	3	M	55	25	Algunas preguntas no las encuentro bien formuladas. ( <i>Posa un interrogant en les preguntes 19 i 22 però les contesta</i> )  Falta posibilidad de influir en programas y métodos
55 ----- 233	UB	M	1	M	52	8	Ítem 17: Sobre la autoridad moral y el prestigio del profesor: no se da ni se impone; se posee por ser el que cumple sus obligaciones el que más da, y el que más sabe  La ensenyanza de cualquier materia es independiente de la misma. Es preciso entrega y vocación de enseñar. No se trata de un lucimiento personal. Es un servicio profesional que ha de gratificar al que lo ejerce  En general existe un profundo desconocimiento de la didáctica por parte del profesorado
56 ----- 239	UB	M	1	M	38	3	Prácticamente no hay tiempo para una relación más personal  No conocemos la evaluación que nuestros alumnos hacen de nosotros. ¿Qué esperan los alumnos de sus profesores?
57 ----- 248	UB	M	5	M	55	30	El actual plan de estudios que limita el tiempo para clases teóricas y el poco interés demostrado por los alumnos para unas clases muy recurridas y de bajo nivel van desincentivando al profesor y disminuye la motivación
58 ----- 252	UB	M	5	F	48	19	Me afecta mucho el resultado de los exámenes  Me preocupa cuando por el profesor anterior o por el horario están cansados  No estoy satisfecha con los medios físicos y con el ambiente de las aulas  Me gusta innovar los métodos docentes con programas de simulación...
59 ----- 256	UB	M	5	M	43	21	El profesor está insuficientemente retribuido económicamente; en mi caso no es motivo de insatisfacción porque gano dinero a través de otras actividades, pero es injusto que cobren tanto los profesores que se dedican como los que no hacen nada. Algunos usan esto como excusa para no trabajar  La docencia está, generalmente menos valorada que la investigación. Muchos profesores están poco interesados en la docencia y mucho en la investigación.



**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
60 ----- 263	UB	M	5	M	66	32	<p>Ítems 2 y 26: Sin actividad profesional, impartiría clases caducas y materia muerta.</p> <p>Ítem 7: Les transmito mi experiencia práctica sobre el tema que se trate, luego, ellos, tendrán su propia experiencia cuando ejerzan sus conocimientos</p> <p>Ítem 15: Somos protagonistas ambos. Alumno = receptor/pasivo que pasa a activo. Profesor = comunicador/activo que pasa a pasivo al escuchar al alumno</p> <p>Ítem 16: El alumno es físicamente mayor de edad; pero hasta los 30-35 años no se alcanza una madurez aceptable. Es muy positivo para el alumno que los padres creen en el hogar un ambiente de estudio-receptivo. Sin darse cuenta, el alumno se responsabiliza mejor de cara a su esfuerzo en el estudio (este ambiente se pierde cada día más)</p>
61 ----- 264	UB	M	1	M	45	20	<p>Debería mejorar para favorecer la satisfacción docente:</p> <p>El número de alumnos por aula que no permite establecer las relaciones personales que serían deseables</p> <p>Las muy notables diferencias en la dedicación entre profesores</p> <p>Dificultades para lograr la promoción</p> <p>El obsoleto sistema de convocatorias</p> <p>Designación de tribunales y forma de evaluar a los candidatos</p> <p>Escasos apoyos para la investigación dentro del ambiente universitario</p> <p>Los ridículos presupuestos de los departamentos</p> <p>La nula transparencia de los presupuestos de los departamentos</p>
62 ----- 265	UB	M	6	M	51	7	<p>En la enseñanza de las asignaturas clínicas, la participación del personal hospitalario es fundamental. Habría que poder regularizar su situación en la universidad para que se reconozca su participación</p> <p>En estos momentos sólo un pequeño porcentaje son profesores asociados</p>
63 ----- 270	UB	M	1	M	41	1	<p>El gran número de seminarios y de sesiones clínicas hace que el alumno se disperse y no pueda profundizar en algunos temas fundamentales, así como no puede iniciarse en la convivencia con el paciente y con el clínico, aspecto este que no se ha potenciado al no participar de forma integrada en las salas de hospitalización</p> <p>De esta forma el docente no puede integrar los conocimientos de una forma continua durante las prácticas clínicas ya que el alumno se ausenta o llega tarde para incorporarse a la actividad de la sala</p>
64 ----- 272	UB	M	1	M	52	10	<p>La coordinación de las prácticas y los seminarios con las clases teóricas no es buena</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
65 ----- 273	UB	M	1	M	47	18	Alumnos interesados por la cirugía se han dirigido a mí para compartir sus enseñanzas y asistir a actividades clínicas y científicas  El contenido de mi asignatura impartido con escasez en el plan antiguo, se ha visto reducido a la mitad en el plan nuevo, lo que aumenta el desanimo mío y en general el de todo el profesorado
66 ----- 215	UB	M	1	M	52	10	Renovación de programas o de metodología periódicamente
67 ----- 216	UB	M	5	M	49	19	Ítem 26: Este punto es incomprensible. La labor docente debe completarse con investigación y publicaciones  Ítem 28: Creo que los conflictos los originan las personas que no son competitivas y que no tienen nada más que hacer en todo el día que pensar cómo originar un conflicto gratuitamente
68 ----- 217	UB	M	5	M	67	26	La evaluación de los alumnos debe ser amplia y continuada, puesto que constituye uno de los estímulos para el aprendizaje y para conocer la eficacia de los métodos docentes
69 ----- 218	UB	M	2	F	33	7	Falten més preguntes sobre companys de feina (tipus pregunta 28) o satisfacció amb l'escala docent (categoria), autonomia en el treball, capacitat de decisió
70 ----- 219	UB	M	5	M	50	22	Los resultados obtenidos  Opiniones recogidas de los alumnos  Autoevaluaciones anónimas sobre los aprendizajes de los alumnos  Mejoras en el aprendizaje de alumnos "difíciles" conseguidas a través de tratamiento personalizado en tutorías  Materiales de trabajo generados por los alumnos y que refleja muy bien las consignas de trabajo que se dieron  Comprobar la eficacia de estrategias nuevas (no necesariamente tecnológicas) para facilitar algunos aprendizajes
71 ----- 200	UB	M	1	M	53	26	Estoy satisfecho globalmente debido a que mis funciones de docencia son eminentemente prácticas con una relación directa con la profesión médica y la puesta en práctica de la misma
72 ----- 211	UB	M	5	F	43	22	En general los alumnos adaptan actitudes muy pasivas en el aprendizaje. Sólo demuestran cierto interés antes de las evaluaciones como ha ocurrido siempre  Yo esperaría de alguien que está aprendiendo su futura profesión una mayor motivación e interés personal
73 ----- 212	UB	M	5	M	50	27	Falta (en l'escala) alguna referència a l'avaluació com a eina didàctica
74 ----- 213	UB	M	5	M	44	19	Alguna de las preguntas (de la escala) implican una relación personal con los alumnos que desgraciadamente con el sistema actual de docencia no se da

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. Identificació	UNIV.	CENTRE	CATEGOR.	SEXE	EDAT	Anys Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
75 ----- 214	UB	M	1	M	44	20	Ingresos económicos muy bajos  Poco control sobre el trabajo “real” docente de los profesores  Perspectivas futuras poco reconfortantes
76 ----- 190	UB	M	5	F	38	15	Ítem 17: No lo veo demasiado claro. No sé si lo comprendo. Pienso que el prestigio y la autoridad moral uno se la gana, o tendría que ganársela con el esfuerzo continuado. El prestigio no siempre es garantía de nada, al contrario, muchas veces detrás del prestigio se esconde el vacío o la vaciedad, si se me permite la expresión  Procuro hablar con los alumnos como personas adultas. No soporto el profesorado que los tilda de oligofrénicos o de inmaduros. Aún recuerdo cuando tenía su edad. Yo no era tan diferente. Hablo con ellos de cosas no relacionadas con el temario, como la música, la pintura, el dibujo. Incluso he compartido recetas de cocina. Así ellos me conocen a mí como ser humano y yo procuro conocerles a ellos. En la mayoría de casos he aprendido mucho y ellos también  La mayor parte de los alumnos responden de forma muy óptima al ser tratados como lo que son: personas. Creo que esto es lo que más nos satisface a todos. Compartir y comunicarnos
77 ----- 182	UB	M	5	M	41	17	Medios materiales e infraestructura para la docencia
78 ----- 183	UB	M	6	M	56	34	En general los alumnos se preocupan más de superar la asignatura que de aprender. Prefieren las metodologías docentes pasivas. Se resisten a una auténtica evaluación continuada (consideran que “hacerlo bien” en el examen final -alcanzar el 50% de la puntuación final- debe ser suficiente para “pasar”; sin que deba tomarse en consideración su situación 24 horas antes. Convierten las revisiones de examen en un regateo de puntos para alcanzar el aprobado  La motivación de los profesores aumentaría o se reforzaría si la dedicación docente fuera reconocida / recompensada como lo es la dedicación a la investigación y las tareas asistenciales
79 ----- 189	UB	M	6	M	53	27	Ítem 26: Nuestra obligación al menos en una facultad experimental, comprende la docencia y la investigación. No debemos renunciar a ninguna de las dos  En nuestra Facultad (Medicina) la voluntad y la dedicación docente varía enormemente entre los profesores dependiendo en gran parte del departamento en el que se está adscrito  Desgraciadamente los profesores nos encontramos con mayor frecuencia presionados por el ambiente; es decir, presionados a publicar cada vez más, presionados por la política universitaria y o académica, etc.  Ítem 22: <i>(El contingut següent hi té relació tot i que en comentar-ho aquest professor no en fa esment. És com si fos espontani)</i>  Por curioso que parezca las clases me sirven para olvidarme de todas estas presiones y en muchos casos al finalizar la clase te encuentras algo cansado físicamente pero psíquicamente relajado

**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
80 ----- 431	CM	P	5	F	38	12	Condiciones de trabajo: Número de alumnos por grupo  Planes de estudio coherentes con temáticas relevantes  Toma de decisiones más racional: número de alumnos. Materias, especialidades y con posibilidad de que estén basadas en el análisis y evaluación de la actividad docente, necesidades profesionales, evolución del conocimiento científico.
81 ----- 435	CM	P	1	F	35	3	La satisfacción del docente está relacionada con la motivación por la asignatura a impartir y por el grado de dominio que se cree tener sobre ella
82 ----- 437	CM	P	5	F	49	24	El ítem 23 no me parece adecuado. Lo uno debe estar relacionado con lo segundo. (Contesta 3)  Pienso que se podrían incluir cuestiones relacionadas con la labor docente (número de alumnos, etc.) y que determinan en parte la satisfacción docente, el conocimiento de los alumnos, la capacidad de motivación y de atención a los mismos
83 ----- 438	CM	P	2	F	30	3	Creo que es importante, sobre todo para los profesores que empiezan en su labor docente (ayudantes) sentirse valorados y acompañados por sus compañeros
84 ----- 443	CM	P	1	M	39	4	Posibilidades de realizar cursos  Respuesta del alumnado  Investigación  Incentivos profesionales y económicos
85 ----- 444	CM	P	5	F	68	50	Una buena y eficaz comunicación, una optima relación humana, no exenta de afecto y respeto mutuo  Me gustaría conocer las conclusiones. Muchas gracias. Mucha suerte
86 ----- 448	CM	P	6	M	62	35	Quizá en relación a las preguntas 28 y 29 deberían incluirse algunas otras referentes a la coordinación entre docentes que dan una misma asignatura o asignaturas conexas
87 ----- 458	CM	P	5	M	56	25	Insistir con más extensión, en cuestiones como las del ítem 28 y 29. Cuestiones "adyacentes" a la labor docente e investigadora, reuniones inacabables. "Políticas" de Departamento y/o Facultad minan la motivación y son generadoras de ansiedad y hacen perder tiempo, energías y humor
88 ----- 469	CM	P	5	F	40	10	Creo que las limitaciones de mi docencia las podría superar si consiguiese en la Facultad un grupo de colegas con los que poder reflexionar sobre la práctica intercambiando opiniones sobre la profundización teórica de las materias que imparto, etc.
89 ----- 471	CM	P	1	F	51	60	Evidentemente el tema salarios y estabilidad docente influye en que esa satisfacción sea mayor o menor. Intento que no repercuta directamente en las clases pero sí incide en el grado de satisfacción general

**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. Identificació	UNIV.	CENTRE	CATEGOR.	SEXE	EDAT	Anys Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
90 ----- 77	UB	P	1	F	31	3	<p>Como profesora asociada de poca experiencia (tercer año) mi satisfacción tiene que ver con el nivel de conocimiento en las áreas en las que soy docente</p> <p>La asignación de asignaturas distantes a mi ámbito de especialidad implican más trabajo y menor satisfacción</p> <p>Las condiciones de profesora asociada conllevan la obligación de compatibilizar la docencia con la investigación y un trabajo extrauniversitario que implican un estrés y volumen de trabajo que incide negativamente en mi satisfacción</p> <p>La atención personalizada al alumno en relación a su proceso de aprendizaje e itinerario profesional debe ir unida a un trabajo que tenga como objetivo la maduración personal, aunque se produzca como efecto</p> <p>Es importante la satisfacción del alumno. Existen pocos sistemas formales de evaluarla</p> <p>El volumen de alumnos tiene influencia directa en la satisfacción: más alumnos menos satisfacción , más dificultad</p>
91 ----- 78	UB	P	1	F	56	4	<p>Sería importante tener presente la cuestión económica en el profesorado</p> <p>De no ser por la motivación y la satisfacción personal la docencia mal pagada es un trabajo mal pagado</p>
92 ----- 79	UB	P	1	F	35	1	<p>Considero importante la motivación del docente por su propia actualización</p> <p>En el caso de muchos profesores asociados creo que es muy interesante para su labor docente su actividad profesional complementaria que les permite conocer la realidad del mundo laboral a la que se incorporaran en un futuro los alumnos</p>
93 ----- 80	UB	P	5	F	36	6	<p>A veces la satisfacción docente va relacionada con el grado de comunicación del grupo clase (al menos en mi parecer)</p> <p>En ocasiones ocurre que piensas que en tal asignatura no has llegado donde querías que no ha habido entendimiento con el grupo y luego, alumnos/as, aislados te expresan lo contrario. Sin embargo no era tal tu sensación impresión o evaluación</p>
94 ----- 81	UB	P	5	F	35	4	<p>Faltan preguntas en referencia a:</p> <p>La preparación, estudio, reciclaje para la mejora de la docencia</p>
95 ----- 85	UB	P	5	M	46	23	<p>Lo más importante en el docente es dar y recibir afecto de los alumnos y de las alumnas en mi opinión</p> <p>Resulta inevitable relacionar el interés por la docencia con el escaso reconocimiento social que ésta tiene</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
96 ----- 87	UB	P	8	F	31	8	<p>Ítem 2: M'agraden moltes coses. He fet altres treballs que també m'han agradat, tots ells estaven relacionats amb l'àmbit educatiu, no sóc una persona tancada. (Contesta 2)</p> <p>Ítem 16: Segons per a què. (Contesta 4)</p> <p>Nivell de satisfacció i d'exigència estan en relació: hi ha professorat que pensa o que està molt satisfet però no és gens satisfet amb si mateix o que dona prioritat a les seves publicacions i recerques i no a les seves classes</p> <p>També s'ha de veure quan s'està satisfet (què ha passat a l'aula o a la vida professional?) i com es guarden les aparences o s'enganya, que també es fa. Només cal veure què diuen els alumnes i què diu el professorat</p> <p>Altres aspectes:</p> <p>Relacions humanes difícils</p> <p>Manca d'estabilitat laboral</p> <p>Dificultats de treballar en equip i fer recerca</p> <p>Procedim d'una manera molt individualista, molt tancada</p> <p>Com organització, la UB no és gens intel·ligent sino burocràtica i feixuga</p> <p>Es "maltracta" al professorat en general: els novells no reben suficient ajuda, suport i formació ; el càrrecs treballen amb un suport administratiu ridícul, no cobren el que haurien de cobrar en base a les seves responsabilitats i respecte als més grans de la casa (si parlem d'edat) se'ls incentiva la jubilació per veure si es solucionen problemes estructurals</p> <p>El que sí és cert és que els alumnes veuen apatia a les classes i que no és senzill mantenir l'entusiasme. Més aviat és un repte professional i humà</p>
97 ----- 88	UB	P	5	F	49	20	<p>Valoración de la sociedad acerca de la profesión docente</p> <p>Relación satisfacción sueldo. Aspecto económico</p>
98 ----- 92	UB	P	6	M	46	20	<p>Es podria parlar de la metodologia a classe</p> <p>No tracta suficientment l la cultura col·laborativa</p> <p>No tracta suficientment el tema departamental</p> <p>Es podria aprofundir en el tema de les oposicions com a causa d'insatisfacció</p> <p>El qüestionari és confós perquè es belluguen diferents criteris de puntuació</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
99 ----- 93	UB	P	5	F	54	11	<p>Quizás faltarían algunos aspectos más institucionales que subjetivos e intersubjetivos que afectan a la satisfacción e insatisfacción del propio trabajo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La autonomía del profesorado respecto de los contenidos, programas, niveles del plan de estudios: en esto el hecho de ser o no ser profesor titular permite muy distintos límites y/o horizontes</li> <li>- La organización estructural del plan de estudios en el que ejerces la docencia</li> <li>- El número de alumnos y de alumnas por clase</li> </ul> <p>Quizás algunas preguntas como la 21 o la 16 requieren de alguna explicación:</p> <p>La 21: Depende del momento del curso. Al comenzar el curso siempre existe una tensión que poco a poco a lo largo del proceso disminuye, porque conoces al alumnado, te implicas en un proceso que va marchando al son de las necesidades de la clase...</p> <p>La 16: A nivel universitario, opino que el alumnado debe mantener distancia respecto de sus padres que no debe ser ni creada, ni modificada, ni intervenida por la relación docente</p>
100 ----- 95	UB	P	5	M	48	25	<p>Me gusta el trabajo que hago y, además, me pagan</p> <p>Ítem 5: Cuesta esfuerzo pero hecho a gusto</p> <p>En la universidad también hacen falta profesores que estimen tanto a los alumnos como a la ciencia</p>
101 ----- 98	UB	P	5	F	41	14	<p>El ítem 17 consta de dos preguntas. Una cosa es autoridad moral y otra el prestigio del profesor. Ídem con la 30</p> <p>El ítem 23 está mal formulado. Equipara aprendizaje: término operativo, con felicidad: valor difícil de operativizar</p>
102 ----- 99	UB	P	5	M	49	22	<p>Las escasas posibilidades de promoción profesional pueden ser un motivo de insatisfacción y frustración</p> <p>La docencia debería reconocerse como mínimo tanto como la investigación. En cuanto a méritos, tal como está actualmente en concursos y oposiciones lo único que cuenta es la investigación, las publicaciones en revistas extranjeras. La docencia no cuenta nada</p> <p>Por esto es desmotivador invertir energías en preparar las clases. Da más prestigio investigar. La docencia no da prestigio entre el estamento docente</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
103 ----- 101	UB	P	6	F	57	32	<p>En la universidad no hay satisfacciones de ningún tipo por parte del alumnado. Pero tampoco por parte de la institución</p> <p>Es muy interesante el ítem 28. Deberían crearse más ítems alrededor de este tema. El profesorado universitario en general se cree más importante, más sabio de lo que realmente es. La vanidad está por encima del dinero, del sexo o de cualquier otra cosa y eso genera conflictos</p> <p>Muchos profesores sólo extraen la sangre de los otros. Son profesores drácula que sólo viven del "corto y pego". Está actitud quema al vampirizado</p> <p>Os felicito porque hacéis algo útil</p>
104 ----- 103	UB	P	5	F	37	10	<p>Ítem 7: Para mí es difícil de contestar puesto que depende del grupo, de la empatía que haya establecido y del horario. Por ejemplo, por la tarde suelo empatizar más con este grupo que con el de la mañana y suelo, sin haberlo previsto, ampliar el contenido de las sesiones elevando incluso el nivel</p>
105 ----- 105	UB	P	1	F	40	4	<p>Relación y proyecto común del profesorado</p>
106 ----- 109	UB	P	4	F	56	34	<p>Ítem 29: Creo que es ambigua. Otras actividades ¿Se refiere sólo a reuniones? En ese caso, si son largas y aburridas e inoperantes, me disgustan. Si permiten el trabajo cooperativo me encantan. Si permiten y facilitan la investigación en equipo no sólo me gustan sino que las considero imprescindibles (Ha contestat amb un 3)</p>
107 ----- 111	UB	P	5	F	43	22	<p>La implicación del alumnado en las propuestas que se les hace desde la materia</p> <p>Las celebraciones con el alumnado fuera de clase (Comidas, cenas...)</p> <p>La participación del alumnado en grupos de trabajo</p> <p>La participación del alumnado en actividades de la facultad</p> <p>La implicación del alumnado en Consells d'Estudi</p>
108 ----- 112	UB	P	5	F	50	28	<p>La satisfacción depende de la asignatura, del grupo y del número de alumnos/grupo</p> <p>La satisfacción depende del interés que demuestra el alumnado. En general en las optativas tienen más interés pues las escogen voluntariamente y además el número alumnos-grupo es más reducido</p>
109 ----- 114	UB	P	5	F	42	12	<p>Un aspecto muy significativo que dificulta mi satisfacción docente es el tener que trabajar con grupos de alumnos muy numerosos</p>
110 ----- 473	CM	D	5	M	38	12	<p>Posibilidades de promoción en la carrera docente y cauces asequibles de investigación y publicación</p>



DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
111 ----- 476	CM	D	5	M	38	15	<p>Progresivamente y debido al desinterés de los alumnos que sólo piensan en aprobar salvo una minoría, he ido volcándome más en la investigación y en las publicaciones hasta el punto de valorar en mucho mis estancias en el extranjero, descargado de docencia</p> <p>Las condiciones materiales, bibliotecas, apoyos, etc., en las que se desarrolla mi trabajo podrían mejorar sustancialmente y eso me motivaría más en mis tareas docentes</p> <p>Está profesión es una carrera de fondo en solitario en la que rara vez hay estímulos externos. Uno debe continuar la brega por autosatisfacción personal sin esperar reconocimientos y eso a veces es muy duro</p>
112 ----- 477	CM	D	5	M	35	10	<p>Un sistema carente de evaluaciones externas casi por completo, acaba por convertir en indiferente o irrelevante la calidad de la enseñanza, la motivación para afrontarla y la consiguiente satisfacción por los logros alcanzados</p>
113 ----- 478	CM	D	6	M	51	28	<p>El número de alumnos es importante</p>
114 ----- 481	CM	D	5	M	32	6	<p>A veces antiguos alumnos que uno se tropieza por casualidad reconocen que se dieron cuenta casi siempre tarde de la importancia de lo que uno explica</p> <p>Los resultados académicos son la principal causa de satisfacción insatisfacción, casi siempre del profesor. Por desgracia se comprueba demasiado a menudo que la mayoría no ha aprendido nada</p> <p>La apatía de los alumnos, por ejemplo no utilizando el horario de tutorías es fruto de insatisfacción del profesor y al contrario de satisfacción las escasas veces que viene un alumno interesado en la materia o con inquietudes</p>
115 ----- 482	CM	D	1	M	28	3	<p>Habiendo tenido experiencia investigadora en otros países, las endémicas deficiencias en materia de infraestructuras y de apoyo a la investigación constituyen un serio obstáculo en la labor investigadora que, de existir mejoraría mucho el nivel de satisfacción general en las universidades y sin duda aumentaría la calidad general de la docencia</p>
116 ----- 483	CM	D	1	F	45	4	<p>En clase, hace falta tener <i>feed-back</i> para sentir satisfacción y éste no siempre es fácil de obtener</p> <p>Satisface que los alumnos sepan apreciar el esfuerzo especial que se hace por ellos y que respondan positivamente a las iniciativas</p>
117 ----- 486	CM	D	5	M	66	10	<p>No es satisfactorio constatar de modo general como los alumnos año tras año persiguen la obtención del título con grosero desdén del deseo de formarse y de aprender</p>
118 ----- 489	CM	D	5	F	40	13	<p>Me gusta tanto la docencia como la investigación. Son dos funciones que se complementan pues sin una no se desarrolla la otra. No obstante la investigación me resulta interesante e importante. Creo que la docencia refleja la investigación previa</p> <p>No me gusta la relación personal con los alumnos aunque sí la profesional y mucho. Creo que los profesores estamos para enseñar adecuadamente una asignatura sin falsearla, especialmente hay que enseñar a los alumnos a pensar en "clave de asignatura"</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
119 ----- 490	CM	D	1	M	60	27	Exceso de alumnos  Escasísima retribución  Excesivos desplazamientos semanales para 3/4 hora de clase
120 ----- 493	CM	D	5	M	52	30	Les animo a seguir con estos trabajos de investigación que ayudan a conocer mejor nuestros entornos. El problema de la docencia es muy complejo y tiene deficiencias en su raíz, en la enseñanza pre universitaria (a mi juicio)  Muchas gracias. Les deseo que se encuentren con una Facultad o Universidad que les anime siempre a seguir "creciendo"
121 ----- 495	CM	D	5	M	59	30	Sería conveniente limitar el número de alumnos y potenciar las clases prácticas
122 ----- 498	CM	D	2	M	31	4	Es motivo de insatisfacción la atonía o apatía general de los alumnos por sus estudios y que no es debido sólo a la incentivación que pueda poner el profesor y que tiene que ver con la poca selección o mala selección del alumnado en las universidades. Parece que todo el mundo quiere tener un título
123 ----- 503	CM	D	6	M	54	33	Ítem 26: Son actividades compatibles y convenientes. (Ha constestat 3)
124 ----- 504	M	D	1	M	33	8	El grado de satisfacción de un profesor depende en gran medida de su vocación. Sin ella es imposible dedicarse a esta carrera  No obstante es indiscutible que factores externos afectan a la misma (satisfacción - vocación). En este sentido aspectos laborales tales como la situación profesional la estabilidad en el puesto, etc. y otros de carácter organizativo como el número de grupos, el número de alumnos, los horarios, las instalaciones, los medios materiales, etc., sin olvidar la influencia decisiva de la actitud de los alumnos, inciden de forma importante al respecto..
125 ----- 506	CM	D	5	M	31	8	Trabajo en equipo
126 ----- 509	CM	D	5	F	62	2	La masificación lo trastorna todo
127 ----- 514	CM	D	5	M	33	6	La universidad es ante todo una sintonía desinteresada en el saber entre alumnos y profesores. Eso se consigue en el aula y también fuera de ella  También es importante: las condiciones físicas o materiales y los sueldos
128 ----- 517	CM	D	6	M	50	25	La valoración posterior de los alumnos. El recuerdo de sus profesores pasado el tiempo. Entiendo que es una de las evaluaciones clave de la actividad docente

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
129 ----- 518	CM	D	6	M	55	30	<p>En una facultad sin biblioteca, con una corrupción generalizada, con una asociación de alumnos financiada por el propio decano, con unas posibilidades mínimas de ser escuchado con temas docentes y de investigación en el propio rectorado (continuidad del anterior) sin proyectores de transparencias, y con tan sólo un encerado decimonónico como medio de comunicación, difícilmente se puede lograr una supuesta calidad con la enseñanza y en la relación con el alumnado</p> <p>La consecuencia de todo ello es que sino se tienen en cuenta todas estas variables difícilmente se puede contestar con acierto en las preguntas que han formulado ustedes en términos tan solo de relación alumno-profesor. La clave está en el contexto y en el cumplimiento de unas mínimas exigencias propias de una Facultad en una Universidad normales, características que no se cumplen en la UCM</p>
130 ----- 520	CM	D	6	M	65	40	<p>Ítem 8: No me pongo nervioso, simplemente no me gusta el sistema de exámenes. <i>(Ha contestat 3)</i></p> <p>Ítem 9: Me adapto (o procuro hacerlo) a mis alumnos, pero "un mes" me parece un plazo absurdo que vicia la respuesta. <i>(Ha contestat 3)</i></p> <p>Ítem 23: ¿Qué entienden ustedes por "felicidad personal" ? Sin saber esto poco puedo contestar. <i>(Ha contestat 3)</i></p>
131 ----- 526	CM	D	5	M	34	11	<p>Ítem 18: (aApostilla a esta pregunta) Es muy frecuente en el alumno la ética del aprobado por encima de la ética del aprendizaje. Esta circunstancia condiciona la relación profesor alumno: la valoración que el profesor merece del alumno depende con frecuencia del resultado final del curso. A partir de ese momento, suele difuminarse la relación profesor alumno. El que lee aprobado suele olvidarse del profesor una vez cumplido el objetivo. El que suspende, no suele perdonártelo</p> <p>Además la vocación docente se enfrenta muy comúnmente a la indiferencia y a la apatía del alumno. Por mi experiencia puedo indicar que los esfuerzos del profesor, incluso cuando van más allá de lo reglamentariamente exigible raramente se agradecen. Aunque la satisfacción de la propia vocación se obtiene con la certeza del deber cumplido, al margen de la gratitud o no del alumno</p>
132 ----- 532	CM	D	5	M	59	36	<p>La mayor desgracia que con la que me encuentro como profesor universitario y también inconveniente es el gran número de alumnos que tengo en el grupo con lo que se me hace muy difícil atenderles de una manera más personalizada</p>
133 ----- 115	UB	D	5	F	31	9	<p>Lo más desagradable de la docencia es la evaluación de los conocimientos: es imposible conocer a cada alumno.</p> <p>Si se pierde la ilusión por transmitir conocimientos, se debería dejar la enseñanza. Hay demasiados descontentos en la universidad. Creo que nunca debes dejar de pasártelo bien en clase</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
134 ----- 116	UB	D	1	M	36	6	<p>En relación con la satisfacción docente es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarse con la materia que se imparte</li> <li>- Transmitir entusiasmo</li> <li>- Que el número de alumnos permita la participación activa y la reflexión del alumnado</li> <li>- Valorar todas (acertadas o no) las aportaciones de los alumnos a la clase</li> <li>- Respeto a todos los alumnos de la clase (edad, ocupación...)</li> <li>- Fomentar la actitud crítica</li> <li>- Asegurarse la atención de todos los alumnos durante la clase</li> <li>- Respeto a los alumnos con: la puntualidad, cumplimiento de compromisos adquiridos, buena educación, preparación...</li> <li>- La asignatura debe ser una válvula de escape, una fuente de inspiración, no una fuente de inquietudes negativas o problemas</li> </ul>
135 ----- 119	UB	D	1	F	38	13	<p>Creo que el horario es muy importante sobre todo cuando se imparte una clase teórica. Me he dado cuenta que los alumnos están a determinada hora por la salida del "bus" que por los conceptos sobre los que estamos trabajando.</p> <p>No sé si sería más útil dejar para la última hora de clases prácticas en las que se resuelven problemas. Quizás esto atraiga más su atención</p> <p>Me parece que la confección de los planes (de estudio) y los horarios debe estar muy estudiada para aprovechar al máximo el tiempo y el rendimiento de los alumnos</p>
136 ----- 120	UB	D	6	M	52	30	<p>Creo sinceramente que la escala es muy completa</p> <p>Hay bastante profesor que opina que el mejor alumno es el que no se matricula. Tal vez valdría la pena separar de la docencia a los meramente investigadores</p> <p>En la UB los medros docentes son muy escasos y es muy mínima la preocupación por resolver estos temas</p> <p>Hay demasiada docencia utilitarista y poca de valores</p>
137 ----- 121	UB	D	3	M	31	7	<p>El problema más grave con el que nos encontramos es el de la situación actual de la universidad: masificación, bajo nivel de los alumnos, ínfimos presupuestos...</p>
138 ----- 128	UB	D	8	F	30	4	<p>Estoy satisfecha de poder dedicarme a la docencia universitaria porque hago lo que me gusta, pero creo que tengo mucho que mejorar y en este sentido no estoy satisfecha con la labor docente. (Contesta 4 a l'ítem 31)</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
139 ----- 133	UB	D	5	M	34	9	<p>La ordenación y coordinación de la docencia a nivel departamental y de facultad es prácticamente inexistente. Cada profesor es una isla gobernada en régimen de república bananera por la diosa libertad de cátedra</p> <p>Los planes de estudios nuevos han multiplicado por diez el número de islotes sumergiendo al alumno en un laberinto de créditos exigencias y neurosis indescifrables. Consecuencia: su aproximación al aprendizaje en muchos casos consiste en observar detenidamente los modos y costumbres del "gorila" de turno que regenta la "isla" asignatura para encontrar el modo más sencillo posible de superar el escollo crediticio con el mejor resultado y al menor coste posible</p> <p>Mi propuesta:</p> <p>Reducción de "islas" obligatorias y articulación de procedimientos de coordinación y planificación docente. La docencia ganaría notablemente en eficacia y las condiciones para desarrollarla satisfactoriamente serían mejores</p> <p>Cuando llegan a mis clases (cuarto y quinto curso) son herederos de un modelo de distancia que les resulta muy difícil de romper. No se acercan a tutorías entre otras cosas porque el consejo de estudios obliga a fijarlas por las mañanas cuando ellos tienen clase y también, claro está porque no están acostumbrados a hacerlo</p> <p>Creo que sería mucho más eficaz reducir la docencia magistral (clases teóricas) y sustituirla por tutorías obligatorias</p>
140 ----- 136	UB	D	5	M	37	12	<p>Sería conveniente tener en cuenta el contenido de la materia que se imparte y asimismo la estructuración general de la carrera. En estos aspectos, el profesor puede tener discrepancias bien con los programas bien con el plan de estudios o con la carrera en general. Son datos que sería importante destacar, creo que inciden en lo que se ha preguntado aquí</p>
141 ----- 137	UB	D	1	M	30	15	<p>Ítem 26: Per a mi té tanta importància la docència com la recerca ja que considero que són dues cares d'una mateixa moneda. Una altra cosa és que el sistema de promoció del professorat universitari posa èmfasi de forma prioritària en una d'elles</p> <p>Ítem 23: Crec que la tasca del professor és la d'ensenyar, però això no vol dir que hagi de ser indiferent al benestar general dels alumnes</p> <p>Ítem 17: Crec que no hi ha inconvenient en que un professor pugui reconèixer els seus errors, si bé també és necessari l'existència d'un mínim d'autoritat i de prestigi</p>
142 ----- 139	UB	D	2	F	29	6	<p>Me ha parecido una lista muy completa (la escala) Pienso que se refleja en ella una concepción de profesor alejado de la investigación: son aspectos indisociables que considero muy relacionados</p>
143 ----- 140	UB	D	1	F	52	7	<p>La escala me parece correcta. Creo que debería hacerse más hincapié en los alumnos. Ellos son los principales protagonistas de nuestro trabajo</p> <p>Personalmente sólo el hecho de enseñar algo ya me resulta sumamente atrayente</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
144 ----- 141	UB	D	3	M	36	10	<p>Ítem 6: No obstante, lo que no acepto es convertir la clase en lo que, en mi opinión, algunos alumnos pretenden: un ejercicio de dictado de apuntes sustitutivo de cualquier consulta de libros y que solucione todo el programa</p> <p>Ítem 7: Desgraciadamente, debo suplir lagunas en conocimientos necesarios y previos</p>
145 ----- 142	UB	D	5	F	35	9	<p>La labor universitaria es una labor de equipo, lo cual a su vez es fuente de muchas satisfacciones y desgraciadamente también de muchas insatisfacciones. La desidia de los demás irrita mucho</p> <p>El cumplimiento de las obligaciones docentes no se contabiliza para nada en la promoción profesional. No es rentable dedicarse a las clases</p> <p>La universidad adolece de personal subalterno y de espacio para investigar y preparar las clases. Esto irrita y agota</p> <p>Hay un exceso de gestión</p>
146 ----- 146	UB	D	1	M	43	18	<p>Al tiempo de corregir exámenes aparece un eterno conflicto entre la realidad del alumno, la realidad de lo que sabe, la realidad del examen que se ha puesto y la realidad de lo que el alumno ha contestado o escrito</p> <p>¿Debe el profesor limitarse al examen escrito?</p>
147 ----- 148	UB	D	2	F	28	5	<p>La percepción que tiene el profesor de la formación que tiene el alumno.</p> <p>Personalmente considero que muchos de ellos no tienen gran interés (quizás por que la carrera se escoge como alternativa a la que no han podido acceder)</p>
148 ----- 149	UB	D	6	M	47	25	<p>Es mucho más satisfactorio trabajar con estudiantes de una asignatura voluntaria que de una obligatoria</p> <p>Necesidad de grupos reducidos</p> <p>Es incierto en la práctica el tópico de las clases participativas. La mayoría de los alumnos que retóricamente las demanda no acude a ellas. Los pocos que lo hacen no suelen participar y cuesta mucho que lean libros y artículos y que no dependan de los apuntes</p>
149 ----- 150	UB	D	2	M	25	2	<p>Tinc 130 alumnes matriculats i uns 80 a classe. És gaire bé impossible tenir-hi un tracte personal per treure-hi el millor que tenen</p> <p>La Facultat de Dret està molt massificada</p>
150 ----- 151	UB	D	8	F	30	7	<p>Ítem 7: En general considero que se hacen programas con contenidos muy amplios, lo que impide que, en ocasiones, pueda explicarse más allá de sus epígrafe.</p> <p>Una relación personal con los alumnos es difícil dado el número de los que asisten a clase.</p> <p>También influye el hecho que nos miren con mucha distancia. Hecho que en muchas ocasiones no tiene nada que ver con la actitud en clase, sino en una valoración que hacen de la generalidad de profesores universitarios</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identificació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
151 ----- 152	UB	D	8	M	29	7	<p>El conocimiento de técnicas pedagógicas. En este sentido estoy muy insatisfecho con el apoyo (cursos específicos, seminarios...) que ofrece la propia universidad</p> <p>Las posibilidades de usar nuevas tecnologías en las clases</p> <p>La motivación inicial de los alumnos. Sobre todo en el primer año inicial de carrera</p>
152 ----- 161	UB	D	2	M	30	7	<p>Debe huirse del examen final que prima la memoria y que deja margen al azar y plantear la evolución continuada de la asimilación de conocimientos adquirida de forma paulatina.</p> <p>Presenta mayores esfuerzos para el docente pero facilita una mayor solidez del aprendizaje</p>
153 ----- 162	UB	D	2	M	35	7	<p>Masificación de clases: hace imposible la relación profesor/alumno</p> <p>Más valoración de los alumnos es imposible por la masificación</p> <p>Falta absoluta de recursos</p>
154 ----- 163	UB	D	6	F	54	31	<p>Ítem 13: En la enseñanza universitaria se deben valorar más los conocimientos que las actitudes personales. El profesor debe ser un investigador que enseña y transmite sus experiencias más que un pedagogo. Si no es así el ejercicio de cualquier profesión es una cosa imposible</p>
155 ----- 166	UB	D	5	F	39	15	<p>Creo tener vocación docente y me preparo las clases a conciencia aunque nunca acabo de quedar satisfecha, sobre todo con el rendimiento de los alumnos. Lo más desolador es que aunque siempre hay un grupo que se esfuerza nunca alcanzan el nivel que considero satisfactorio</p> <p>Ello obedece a una dificultad que a mi modo de ver la universidad no puede vencer: la escasísima preparación con la que llegan los alumnos. Carecen de la más elemental cultura general. Desconocen palabras que no son tecnicismos jurídicos, son incapaces de reaccionar por sí mismos (lo quieren todo masticado y son incapaces de interpretar un texto) les falla la capacidad de abstracción y de síntesis y la más elemental capacidad de expresión</p> <p>Mi preocupación es que la universidad interviene demasiado tarde para corregir estas carencias arrastradas del sistema escolar y ello pese al esfuerzo de los alumnos y al mío propio</p> <p>Existe una distancia en la relación entre alumnos y profesores universitarios creo que se debe, entre otros factores, a la masificación y a la presencia de alumnos que por su falta de preparación no deberían estar en la universidad. Deberían ofrecérseles otras salidas profesionales</p> <p>Gracias</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
156 ----- 168	UB	D	5	M	53	31	<p>Ítem 2: La docencia, el formar gente me satisface mucho pero hay otras cosas y actividades, que también me llenan. En el momento actual, si me salieran otras actividades, no me importaría renunciar a la docencia</p> <p>Tiene mucho que ver el que me considero “quemado” por la desmotivación de los alumnos, por el mal ambiente reinante, por un ambiente no idóneo, un colectivo de profesores con los que no me identifiqué en absoluto, la falta de estímulos y de promoción y el poco rendimiento económico de mi actividad (Ítem 31: contesta 1)</p>
157 ----- 169	UB	D	5	M	63	40	<p>Todo se resume en lo que sigue: Ir de la práctica a la dogmática y no al revés, despertar la motivación, enseñar a pensar, a razonar, a hablar y tener serenidad y habilidad para la exposición de las ideas y valor para defenderlas</p>
158 ----- 170	UB	D	8	M	27	5	<p>Es importante la receptividad del departamento al fijar horarios, realizar el reparto de grupos, también la relación obligatoria con el consejo de estudios, asimismo la posibilidad de acceso a material complementario de trabajo. De los recursos que puede ofrecer la universidad a sus docentes y en suma de su posibilidad de configurar el curso: organización de evaluaciones y similares</p>
159 ----- 172	UB	D	8	M	35	9	<p>Incomunicación con los alumnos Posibilidad de que hay autoaprendizaje que parte de los alumnos</p>
160 ----- 173	UB	D	5	M	39	15	<p>En general todo el test me parece más adecuado para una universidad anglosajona a cuyas clases asisten 20 o 30 estudiantes</p> <p>Las posibilidades de preocuparse por la felicidad de los alumnos, por sus virtudes y defectos, etc., se reducen a medida que se amplía el número de alumnos por aula. De hecho, al final acabas conociendo y preocupándote por seis o siete personas como mucho. El resto son poco menos que “estadística”</p> <p>Más que clases lo que das son conferencias a un público que siempre te parece nuevo</p>
161 ----- 174	UB	D	6	M	40	18	<p>Las preguntas de la escala son válidas para profesores que dan clase a pocos alumnos y pueden establecer una relación personal con sus estudiantes. Pero en mi caso, con una media de 300 alumnos por clase, no puedo sino adoptar una actitud y establecer una relación impersonal</p>
162 ----- 401	U P M	E T S I	1	M	38	12	<p>Tener un grupo íntimo de amigos profesores que refuerzan tu labor investigadora y tu labor docente</p> <p>Me satisface ayudar a formar a algunos profesionales excepcionales cada año</p>
163 ----- 404	U P M	E T S I	8	M	53	7	<p>Enseño las materias en las que trabajo el resto del tiempo</p> <p>Debido al escaso número de alumnos que tengo nunca les examino. Recorro a encargar trabajos de cierta envergadura</p>



DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
164 ----- 408	U P M	E T S I	5	F	42	19	<p>Seguir la evolució del alumno aunque esté en cursos superiores o en el campo profesional</p> <p>Conseguir una buena evaluación por parte de ellos</p> <p>Comprobar que se alegran de verme en cualquier lugar</p>
165 ----- 413	U P M	E T S I	3	M	30	7	<p>Ítem 16: (Visitas de los padres) Como caso excepcional no tendría ningún problema. Como normal general creo que los alumnos con un mínimo de dieciocho-diecinueve años no necesitan el "apoyo" de sus padres para hablar con su profesor</p> <p>Ítem 23: (Aprendizaje frente a felicidad) Creo que no son comparables. Mi punto de vista es intentar hacerles aprender lo más posible sin hacerles la "puñeta". Me parece que el alumno demanda fundamentalmente calidad en lo que se le enseña</p> <p>ítem 26: (Investigación frente a docencia). En el Departamento al que yo estoy adscrito la situación es Investigación más Docencia. Ni da clases quien no investiga, ni investiga quien no da clases</p>
166 ----- 414	U P M	E T S I	1	M	48	26	<p>La relación con los alumnos es demasiado superficial. Me gustaría que fuera más frecuente e intensa</p>
167 ----- 1	U P C	E T S E	6	M	41	15	<p>Valoración de encuestas docentes. Ex-alumnos</p> <p>Retroalimentación investigación-docencia</p> <p>Labores de dirección de tesis, tesinas y proyectos de fin de carrera</p>
168 ----- 2	U P C	E T S E	5	M	41	15	<p>Aspectos relacionados con investigación y proyectos sin los cuales no aguantaría mucha gente en la universidad</p> <p>Tareas de gestión y económico administrativas. Son un auténtico coñazo y nos quitan mucho tiempo</p> <p>Hay pocos medios de apoyo a la docencia</p> <p>Horas dedicadas, horarios de corrección de exámenes</p>
169 ----- 3	U P C	E T S E	6	M	46	20	<p>La satisfacción del profesor también tiene que ver con el grado de interés que muestra el alumno por la asignatura Cuando los alumnos tienen una carga lectiva muy elevada (como ocurre en nuestra Escuela) es difícil pedirles un interés alto</p>
170 ----- 4	U P C	E T S E	6	M	59	35	<p>Adaptar la docencia a las circunstancias del alumnado</p> <p>Que la asignatura esté participada por varios profesores</p> <p>Aportar experiencia real a la docencia y apoyar con ejemplo.</p> <p>Dedicar tiempo a preparar notas informativas</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
171 ----- 5	U P C	E T S E	5	M	35	6	<p>Considero que la labor docente y la labor investigadora de un profesor no deben ir tan separadas. En mis clases intento acercar a mis alumnos/as a algunos de los resultados obtenidos en la investigación</p> <p>Utilizo como casos prácticos los trabajos de investigación en los que he trabajado. Esto da a entender qué es un profesor de universidad y a considerar la asignatura como algo interesante y de aplicación práctica</p>
172 ----- 10	U P C	E T S E	1	M	33	8	<p>Considero que el grado de satisfacción depende también de la importancia e interés que muestran los alumnos por las asignaturas en las que un profesor participa</p> <p>Por otra parte la satisfacción varía en el tiempo:</p> <p>Los primeros cursos en que se imparte una asignatura requiere mayor preparación pero notas que te falta cierta soltura en los temas, lo cual produce cierta insatisfacción</p> <p>En cursos posteriores ya has tomado cierta soltura, por ejemplo conoces los temas más difíciles de asimilar por el alumno y buscas mejores ejemplos y esto genera satisfacción</p> <p>Posteriormente la rutina de repetir las mismas clases de cursos anteriores genera cierta apatía</p>
173 ----- 12	U P C	E T S E	1	M	30	1	<p>Considero más importante en la labor docente (quizás más en el caso de ingeniería) el hecho de poder transmitir experiencia aplicada o práctica. Evidentemente esto sólo se adquiere con los años y en mi caso esto es una limitación ya que me gustaría más transmitir este tipo de conocimientos prácticos que un simple desarrollo teórico de un tema</p>
174 ----- 13	U P C	E T S E	5	M	32	4	<p>En general la tasca docent no està ben reconeguda ni valorada dins l'ambient univesitari. Sovint és un impediment per a fer altres activitats que requereixen molta energia (recerca, publicacions, etc..</p>
175 ----- 17	U P C	E T S E	5	M	39	11	<p>La diversidad de asignaturas que se imparten genera dificultad</p> <p>El trato y formación personalizada se persigue, valora y aprecia SIEMPRE que exista interés y motivación en los estudiantes, lo que se acostumbra a detectar en las consultas e interacciones personales</p> <p>Debido a diversos motivos, ahora largos de resumir, muchos de mis alumnos llegan desmotivados y con una predisposición negativa para aprender en los últimos cursos de la carrera</p>
176 ----- 18	U P C	E T S E	1	M	35	2	<p>Hi ha un nombre massa elevat d'alumnes per poder-hi incidir bé</p>
177 ----- 19	U P C	T S E	5	M	36	10	<p>Ítem 14: No considero que "Los alumnos casi nunca tienen razón", sino que, en general sus objetivos son muy diferentes a los de "revisar el examen"</p> <p>Ítems 18, 19 y 30: Estas preguntas implican un conocimiento personal de los alumnos por parte del profesor, que difícilmente puedo conseguir dado el número tan elevado de alumnos</p>

DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
178 ----- 20	U P C	E T S E	1	M	45	2	La universidad debe tener una relación más grande y profunda con el mundo de la empresa y del trabajo en general
179 ----- 21	U P C	E T S E	5	M	51	15	<p>La universidad se ha convertido en un club de búsqueda de puntos "PAR-PAS" y análogos por los métodos más subjetivos inconfesables y poco claros. En estas condiciones a poca gente le interesa ni los alumnos ni su formación</p> <p>No es de extrañar que esto además sea coincidente con una universidad que ha suprimido el "curso" como grupo; logrando un alumno que deambula a la búsqueda de créditos por departamentos respeto a los que no tiene ningún poder de contestación</p> <p>Al desaparecer el grupo desaparece la capacidad sindical y de reivindicación. El alumno es "carne" de explotación en los trabajos de los profesores; precisamente en aquellos que dan puntos PAR-PAS y escalada salarial y de prestigio</p>
180 ----- 22	U P C	E T S E	1	M	56	12	A pesar de ser ahora una asignatura cuatrimestral, comprobar como a final de cuatrimestre un porcentaje significativo de los alumnos ha despertado algún amor por el contenido de la asignatura comparable al que yo tengo
181 ----- 24	U P C	E T S E	1	M	46	22	La principal motivación que tengo es la de dar un buen servicio a mis futuros compañeros de profesión. Que aprendan algo útil para hacer su trabajo profesional
182 ----- 30	U P C	E T S E	1	M	57	24	<p>Son motivos de satisfacción docente:</p> <p>El agradecimiento de algunos alumnos</p> <p>Ver como los alumnos aprenden lo que uno les enseña</p> <p>Aprobar a los alumnos cuando se observa que han trabajado</p> <p>Ingeniar nuevos tipos de ejercicios para exámenes.</p>
183 ----- 32	U P C	E T S E	3	M	36	10	<p>En general no hauríem de parlar d'educació sinó de formació ja que si una persona és major d'edat per a votar i conduir vehicles serà per què la societat la considera educada globalment. Per tant, les universitats on tothom és major d'edat formen i els individus tant estudiants com professors s'autoeduquen si volen</p> <p>Si com últimament està de moda la universitat ha d'educar caldrà retardar la majoria d'edat i la gent que no vulgui o no pugui accedir a la universitat no la podrà tenir mai?</p>
184 ----- 33	U P C	E T S E	6	M	49	25	Los medios materiales y humanos que las universidades ponen a disposición de la actividad docente, frecuentemente son insuficientes para asegurar una docencia de calidad
185 ----- 34	U P C	E T S E	1	M	49	6	<p>Lo importante es el alumno, si él está satisfecho el profesor lo estará más.</p> <p>Ponerse en el lugar del alumno intentando responder a lo que espera recibir.</p>

**DADES QUALITATIVES APORTADES PER UNA PART DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA REAL**

VARIABLES DEL SUBJECTE							APORTACIONS
Núm. ----- Identifi- cació	U N I V.	C E N T R E	C A T E G O R.	S E X E	E D A T	Anys  Antiguitat	TRANSCRIPCIÓ
186 ----- 35	U P C	E T S E	1	M	32	8	<p>Tiempo dedicado a la docencia y tiempo dedicado a otras actividades (investigación...)</p> <p>Las actividades ajenas a la docencia ¿son de utilidad en las clases o sólo sirven para el éxito personal o permiten mejorar el salario?</p> <p>Participar en la elaboración de planes de estudio, de programas de asignaturas, etc.</p> <p>Modificar programas de las asignaturas para ajustarse a las realidades sociales cambiantes</p> <p>Participar en cursos de perfeccionamiento</p> <p>Viaja.</p>
187 ----- 45	U P C	E T S E	5	M	37	14	<p>L'única cosa professional que m'interessa més que la docència és la recerca</p> <p>La docència m'interessa bastant, però no suporto la BUROCRÀCIA</p> <p>Em considero únicament investigador i professor</p>
188 ----- 72	U P C	E T S E	5	M	34	5	<p>En estos momentos tengo una docencia de 33 créditos cuando deberían ser 24 con un número total de alumnos que superan los 400. Como es lógico es difícil sentirse satisfecho de la actividad docente en estas circunstancias</p> <p>Disfruto dando clase, pero al final de la semana estoy simplemente rendido y esperando el final de curso con ansia</p>
189 ----- 71	U P C	E T S E	3	F	50	24	<p>En mi caso creo que la satisfacción docente va acompañada del hecho de hacer también investigación aplicada y estar en contacto con el mundo exterior a la universidad que permite conectar los problemas diarios con la asignatura, ponerles al día y explicar cosas que los motiven</p>

CODIS EMPRATS EN AQUESTA GRAELLA	
UNIVERSITAT	CENTRE UNIVERSITARI
CU UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	M FACULTAT DE MEDICINA
UB UNIVERSITAT DE BARCELONA	P FACULTAT DE PEDAGOGIA
UPM UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID	D FACULTAT DE DRET
UPC UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA	ETSI ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS DE CAMINOS, CANALES Y PUERTOS
	ETSE ESCOLA TÈCNICA SUPERIOR D'ENGINYERS DE CAMINS, CANALS I PORTS
CATEGORIA DE PROFESSOR	
1-	PROFESSOR ASSOCIAT
2-	PROFESSOR AJUDANT
3-	PROFESSOR TITULAR D'ESCOLA UNIVERSITÀRIA
4-	PROFESSOR CATEDRÀTIC D'ESCOLA UNIVERSITÀRIA
5-	PROFESSOR TITULAR D'UNIVERSITAT
6-	PROFESSOR CATEDRÀTIC D'UNIVERSITAT
7-	PROFESSOR EMÈRIT
8-	ALTRA