

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

Análisis de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario

Autora: Maribel Núñez Méndez

Directores: Dr. Carlos Marcelo

Dr. Paulino Murillo

Sevilla, España

Diciembre 2021



NOTA ACLARATORIA SOBRE EL GÉNERO

Este documento se redacta en base a las recomendaciones de la Real Academia de la Lengua (RAE). (<https://goo.gl/GrRygT>) ya que, el uso de la lengua no genera discriminación sexista. Aporta fluidez y claridad al texto. “...porque la gramática es neutral, es un mero recipiente. Somos los humanos los que discriminamos, pero no con la gramática, sino con el discurso que hacemos valiéndonos de ella”. (Concepción Company en

Marcial Pérez 2017).

Dedicatoria:

A mi madre: Victoria Méndez, por escogerme
y brindarme su amor.

A mis hijos: Chantal y Tael, por ser la razón
Para que no pudiera abandonar, pues ustedes
Estaban mirando con atención.

Agradecimientos

Elaborar un trabajo de investigación como este, para alguien que no es investigador, es un trabajo arduo y que amerita la colaboración en más de un sentido, de aquellos que están a nuestro alrededor y que forman parte de nuestras vidas. Quiero agradecer a Dios, pues creo firmemente en que sin su ayuda y sabiduría no habría podido llegar hasta aquí, pues las limitaciones que reconozco poseer, no me lo habrían permitido.

Al Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y al Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MESCYT), por la contribución financiera, al becar este programa. También al Instituto Superior de Formación docente (ISFODOSU) por hacerse cargo de que pudiera continuar con mis estancias doctorales y facilitarme el tiempo y recursos humanos para que llevara a cabo mi investigación.

A mis tutores de tesis, Dr. Carlos Marcelo y Dr. Paulino Murillo por su guía y orientaciones metodológicas, por ser pacientes y animarme cuando ya no quería seguir.

A la Dra. Altagracia López, directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES), en INTEC, por su apoyo, seguimiento a los procesos, interés y por la confianza depositada en mí.

A mis profesores del doctorado: Dr. Julián López, Dra. Marita Sánchez, Dr. Carlos Marcelo, Dr. Paulino Murillo, Dra. Cristina Mayor por los seminarios que nos impartieron y me ayudaron a esclarecer muchas dudas. Al Dr. Víctor Hugo, que sin reparos siempre tenía tiempo cuando invadía su despacho en busca de orientación estadística.

A la Dra. Mabel Artidiello, quien desinteresadamente guió mis pasos en la fase inicial de este proyecto de investigación y me dio los ánimos que necesitaba para continuar.

A mis compañeros de doctorado, especialmente a Monika, Emelinda e Islen, por hacerme reír, por alentarme cuando desmayaba y por estar ahí en todo tiempo.

A mi compañera de trabajo, supervisora inmediata y hermana que la vida me regaló, Angelquis Aquino, por facilitar las cosas para que saliera adelante y ofrecerse ella misma a ayudarme en todo lo que necesitara para terminar la investigación.

A mi madre, Victoria Méndez, quien además de elegirme, siempre confía en mis juicios y decisiones para apoyarme sin reparos.

A mis hijos, Chantal y Tael porque siempre me daban ánimos para seguir de una forma u otra. Gracias por admirarme tanto.

A Mariano Soto, mi soporte en estadística, por aparecer en un momento cumbre del desarrollo de este proceso.

A la Dra. Cristina Amiama, por ser el ángel que Dios me envió para fortalecer mi vuelo, darme palabras de aliento y enseñarme a utilizar SPSS.

Al Dr. Rubén Rodríguez, por tener paciencia para enseñarme redacción científica y darme la mano de forma desinteresada.

Al Dr. Jaume del Campo, por confrontarme y enseñarme a utilizar mi voz en la redacción científica.

Gracias a todos aquellos que de una manera u otra formaron parte de este gran proceso, los que tuvieron que soportar mi estado de ánimo, los que dieron palabras de fortalezas y aquellos que entendieron que necesitaba espacio y lo dispusieron para mí...Gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	10
Abstract	12
Estatus del Informe	14
Introducción.....	15
Capítulo I. Introducción al problema de estudio	17
1.1 Origen y Justificación	17
1.2 Planteamiento del problema.....	19
1.3 Preguntas de investigación	20
1.4. Objetivos de la investigación.....	21
1.4.1. Objetivo General.	21
1.4.2. Objetivos específicos.	21
Capítulo II. Revisión de la Literatura	22
2.1. Formación y Desarrollo Profesional del Docente.....	22
2.1.2. Investigaciones sobre la formación del profesorado.	32
2.1.3. Desarrollo Profesional.	39
2.2 Características de las Metodologías en la Enseñanza Universitaria	43
2.2.1. Innovación Educativa en la Enseñanza Universitaria.....	49
2.2.2 Las diferentes metodologías de la enseñanza.....	55
2.3. Profesores principiantes o docentes noveles	65

Análisis de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario	7
2.3.1. Proceso de formación de profesores noveles universitarios.	70
2.3.2. Inducción al profesorado Principiante.....	80
Capítulo III. Metodología y procedimiento.....	91
1. Enfoque metodológico.....	91
3.2. Diseño de Investigación	91
3.3. Participantes en la Investigación	92
3.3.1. Datos Sociodemográficos.	96
3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación	101
3.4.1. CUFIMED.....	101
3.4.2. CEMEDEPU.....	105
3.4.3. Diario de Campo	107
3.4.4. Guion de entrevista semiestructurada.....	108
3.5. Consideraciones Éticas.....	110
3.6. Proceso de Análisis de la Información.....	111
Capítulo IV. Análisis y Resultados	111
4.1. Pregunta de investigación 1	111
4.2. Pregunta de investigación 2	122
4.3. Preguntas de investigación 3 y 4.....	129
Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y proyecciones.....	135
5.1. Criterios de calidad del estudio	135
5.2. Hallazgos y Discusión (Pregunta de investigación 5).....	137
5.3. Conclusiones y Recomendaciones.....	141
5.4. Implicaciones y Proyecciones	145

Análisis de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario	8
5.4.1. Limitantes	145
5.4.2. Implicaciones	147
Referencias	148
Anexos.....	185

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mentoría Recíproca, Paris (2013).....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2. Actitud docente, basado en lo expuesto por: Fernández et al. (2004). Procesos Psicológicos. Madrid: Pirámide.....	31
Figura 3. Distribución de los participantes por universidad a la que pertenece.....	96
Figura 4. Distribución de los participantes por género.	97
Figura 5. Distribución de los participantes por intervalo de edad.....	97
Figura 6. Distribución de los participantes por tiempo ejerciendo como profesional.	98
Figura 7. Distribución de los participantes por tiempo dedicado a la profesión semanalmente.....	98
Figura 8. Distribución de los participantes por grado o postgrado obtenido.	99
Figura 9. Distribución de los participantes por año en que terminó su último título.....	99
Figura 10. Distribución de los participantes por área académica a la que pertenece.....	100
Figura 11. Distribución de los participantes por horas semanales ejercidas.....	100

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Fases del Desarrollo Profesor al según autores.</i>	27
Tabla 2. <i>Tipos de actividades de formación continua en la región.</i>	36
Tabla 3. <i>Modelos Educativos.</i>	58

Tabla 4. <i>Docentes noveles de universidades seleccionadas.</i>	95
Tabla 5. <i>Relación entre ítems y autores.</i>	102
Tabla 6. <i>Resumen de procesamiento de casos.</i>	104
Tabla 7. <i>Estadísticas de fiabilidad.</i>	104
Tabla 8. <i>Estadísticas de fiabilidad.</i>	106
Tabla 9. <i>Cantidad de participantes, resultados preliminares.</i>	109
Tabla 10. <i>Cantidad de participantes.</i>	110
Tabla 11. <i>KMO y Prueba de Barlett para AFE.</i>	106
Tabla 12. <i>KMO y Prueba de Barlett para CEMEDEPU.</i>	107
Tabla 13. <i>Relación instrumentos por dimensiones.</i>	107
Tabla 14. <i>Matriz de coherencia.</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 15. <i>Modelos Educativos</i>	117
Tabla 16. <i>Correlaciones Modelos Educativos adoptados y Tiempo en el Ejercicio</i> <i>Profesional</i>	118
Tabla 17. <i>Escala 3 Habilidades docentes.</i>	118
Tabla 18. <i>Factores Influyentes en la Metodología Didáctica de los Docentes Noveles</i> <i>Universitarios.</i>	125
Tabla 19. <i>Correlación entre factores y áreas académicas.</i>	126
Tabla 20. <i>Análisis Prueba T</i>	127
Tabla 21. <i>Correlaciones de las distintas variables del estudio.</i>	130
Tabla 22. <i>Correlaciones de las distintas variables del estudio.</i>	131

Resumen

Este proyecto de tesis doctoral centra su base en el estudio de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario. Esta indagación se realizó en el marco de los profesores universitarios de todas las titulaciones vinculadas a las diferentes áreas académicas, que se han integrado recientemente al ejercicio profesional universitario y las influencias que han podido recibir estos docentes noveles para desarrollar su práctica.

Fue realizado en el contexto educativo de 115 docentes de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. Estas universidades fueron escogidas bajo criterios de diferenciación por el tamaño de su infraestructura, condición económica y porque imparten diversas carreras dentro de sus áreas académicas.

Se realizaron observaciones a los docentes noveles de las diferentes áreas que recién inician su ejercicio profesional, aun no tengan como base principal la carrera de educación, para aplicarles un cuestionario que detecte sus valoraciones, actitudes, aptitudes y describa su práctica docente.

Esta investigación es de tipo descriptivo con una fase de profundización, en un enfoque mixto, el cual aborda dos etapas: una primera etapa cuantitativa, para recabar información sobre las prácticas docentes del profesorado novel universitario; una segunda etapa cualitativa, en la cual, además de aplicar a la muestra una entrevista, tiene observaciones pautadas para describir las prácticas implementadas por los docentes y los factores que las influyen, siendo la parte cualitativa el fuerte de la investigación.

En esta investigación se han descrito y analizado las metodologías didácticas ejercidas por los profesores noveles e identificado los factores que las influyen. Para concluir se plantean alternativas de mejora que puedan insertarse desde los programas de formación del profesorado, tanto en la inducción como en la mentoría. De esta manera se puede aportar al

fortalecimiento de la educación universitaria, haciendo que el profesorado principiante adquiera y desarrolle las habilidades requeridas en la Educación Superior.

Palabras clave: profesores noveles, enseñanza universitaria, inducción del profesorado principiante, formación docente, desarrollo profesional, metodología didáctica.

Abstract

This preliminary project of doctoral thesis focuses on the study of the didactic methodologies of the new university teaching staff. This inquiry is conceived within the setting of university professors of degrees linked to every career and diverse academic areas, who have recently joined the professional exercise and the influences that these novice teachers have been able to receive to develop their practice.

This study was carried out in the educational context of 115 teachers from four universities in the city of Santo Domingo, Dominican Republic. These universities were chosen under criteria of differentiation of size of their infrastructure (big and small), ideological philosophy, economic condition and because they impart diverse careers in their academic areas. It is intended to observe the new teachers of the different areas that have just started their professional practice, even if they do not have as a main base the education career, to apply a questionnaire that detects their evaluations, attitudes, aptitudes and describes their didactic

It is a descriptive study with a deepening phase, in a mixed approach, which addresses two stages: A first quantitative stage, to gather information about the didactic methodologies of the university's new teaching staff; a second qualitative stage, in which, in addition to applying an interview to the sample, it has guided observations to describe the practices implemented by the teachers and the factors that influence them, being the qualitative part the stronger one.

In this research, the didactic methodologies used by new teachers have been described and analyzed and the factors that influence them have been identified. To conclude, alternatives for improvement are proposed that can be inserted from teacher training programs, both in induction and in mentoring. In this way, it can contribute to the strengthening of university education, making beginning teachers acquire and develop the skills required in Higher Education.

Key words: beginning teachers, university teaching, beginning teacher induction, teacher education, professional development, teaching methodology.

Estatus del Informe

Cambios y Modificaciones

- Se modificó el Título de la Investigación.
- Originalmente se estudiaba una muestra que solo abarcaba el área de educación, en este informe estamos considerando los docentes de las siguientes áreas: Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, e Ingeniería.
- A raíz de la evaluación pasada, se ha agregado acápite al marco teórico: Desarrollo profesional, Formación del profesorado, Inducción al profesorado principiante, Investigaciones sobre la Formación del Profesorado.
- Se implementó un cuestionario extraído de una investigación de la universidad de Valencia, el cual se piloteó para contextualizarlo.
- Ha cambiado la matriz de coherencia, a raíz del giro que ha dado el marco de la investigación.
- El cronograma de trabajo se ha ampliado, pues debido a los avances y las limitaciones, los procesos se han dado en otras fechas que no eran las pautadas.
- Se agregó un guion de entrevista para aplicarse a los estudiantes de los docentes noveles que formaban parte de la muestra invitada.

Procesos

- Se logró aplicar a todas las universidades.
- Se completó el análisis de datos
- Se han publicado 2 artículos; uno de ellos en la revista REDU y el otro artículo fue publicado en una revista Cuaderno de Pedagogía Universitaria.

Introducción

En el marco de la educación universitaria, al igual que en la educación en otros niveles, existen diversos factores, que pueden ser inherentes o que pueden influir en las metodologías didácticas implementadas por el profesorado, teniendo lugar específicamente en los inicios de su ejercicio profesional (Bozu e Imbernón, 2016).

Esto nos genera inquietudes, pues muchas veces nos inclinamos a pensar que el docente novel siempre enseñará de la manera en que fue enseñado, lo que no continuamente suele suceder. A pesar de que a veces es provechoso enseñar de la manera en que fue enseñado, debido a los excelentes modelos docentes que existen, esto puede repercutir de manera negativa; utilizando estrategias que no vayan acorde con el grupo al que se enseña o con los estilos de aprendizaje del estudiantado.

Tal y como plantea Cano (2016), se puede dar el caso en que el modelo que se imita no sea el apropiado para un proceso de enseñanza – aprendizaje óptimo. De la misma manera, los autores Mcphail y Hartley (2016) indican que la interacción de los docentes noveles con los profesores experimentados puede provocar influencias en la forma en que el nuevo docente encara su ejercicio profesional.

El profesor experimentado juega un papel importante cuando acompaña al docente novel, ya que muchas veces se modela una actitud aprendida a lo largo de experiencias vivenciales, que marcan los procesos de aprendizaje. Aunque Mcphail y Hartley (2016), también sostienen, que a pesar de la influencia que pueda ejercer un docente experimentado, la preparación del nuevo docente es lo que logrará la enseñanza efectiva, en la cual se propicia el medio para el aprendizaje. Lo que puede llevarnos a pensar que, a pesar de los factores que influyen en las prácticas metodológicas, es vital el desenvolvimiento académico del docente novel.

La literatura experta enfoca los primeros años del ejercicio profesional como vitales para apropiarse de un modelo metodológico específico a seguir, ya sea por la socialización que

entablan con otros docentes y que les hace querer ser como ellos, o porque temen convertirse en un antimodelo del aprendizaje que han tenido.

Entendemos que existen múltiples factores que pueden influenciar las metodologías didácticas implementadas por un profesor que apenas inicia su ejercicio profesional. Queremos descubrir, estudiar y describir esos factores para, de esa manera, comprender el porqué de las metodologías didácticas de los docentes noveles universitarios.

Este estudio se desarrolla en un proceso descriptivo, pues tenemos que observar la metodología de los docentes noveles para luego describirlas, además, realizar entrevistas para escuchar las experiencias y vivencias de los docentes.

Este proceso debe dar respuestas a nuestros interrogantes y poder, de esa manera explicar el fenómeno estudiado con miras a que nos sirva, más adelante, para al momento de la formación de docentes universitarios, tomar en cuenta los factores influenciadores y poder utilizarlos para apoyarlos a manera de mentoría, de modo que, puedan así encauzarse a formar su identidad profesional como docentes universitarios sin importar la rama del saber a la que pertenezcan.

Capítulo I. Introducción al problema de estudio

1.1 Origen y Justificación

Ojeda (2008) explica que existen docentes por naturaleza; aquellos que, lo llevan intrínseco; nacieron para ser docentes y, también existen los docentes que fueron marcados por un docente que les ha inspirado (Sahlberg, 2011).

En ese sentido, en la República Dominicana, al igual que en otros países, tal y como se lee en un artículo de Valencia Zafra (2006), también las personas deciden ser docentes, fundamentalmente porque un profesor los influyó, porque es la profesión de familia, porque es una de las carreras para las cuales es mucho más fácil obtener una beca y asegurar un empleo hasta la vejez o porque es su vocación, que son las conclusiones a las que nos hacen llegar las vivencias que tenemos en el país, con relación a la selección de carreras.

Debido a la carencia de docentes en áreas del saber como: Tecnología, Artes, Química, Biología, Medicina, algunos sin haber estudiado pedagogía, entran a la docencia para llenar una plaza en donde enseñará una asignatura relacionada con su formación primaria, aunque no manejen las técnicas y estrategias de enseñanza, tal y como se expone en un artículo periodístico que abordó este tema (Mejía, 2017). Otros se hacen docentes porque les apasiona la profesión, y deciden incursionar en este nuevo ámbito para utilizar los conocimientos de su rama del saber.

Sin embargo, las exigencias y el nivel de competitividad del entorno laboral, los lleva a luchar por incrementar su conocimiento y experiencia en el área escogida, ya que, para ser profesor universitario es necesario contar con ciertas competencias, como afirma Zabalza (2011), que son los rasgos básicos de la competitividad académica del docente. Estas competencias hacen referencia a la capacidad que tiene el docente para el “diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo, organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, -selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos, materiales de apoyo a los estudiantes, metodología didáctica, incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos,

atención personal a los estudiantes, estrategias de coordinación con los colegas, sistemas de evaluación utilizados y mecanismos de revisión de procesos” (p.271).

Además de las competencias que debe desarrollar el docente, se le suma el hecho de que nuevas normativas del Ministerio de Educación Superior de la República Dominicana, obligan a los profesores universitarios a tener una maestría en su área primaria del saber para continuar impartiendo docencia en la universidad (Ley 09-2015). Estos docentes universitarios, que se ven en la obligación de habilitarse como profesionales de su área, son los que tiempo después se dedican a incursionar en un postgrado. También son estos mismos docentes los que de alguna manera fueron marcados, a lo largo de su trayectoria por múltiples factores que de una forma u otra afectaron o influenciaron su ejercicio profesional, dando particularidades a su metodología didáctica (De Souza y Elia 2004).

Es por ello por lo que, como formadores de docentes, para el nivel secundario y para el nivel de grado, nos preocupa entender cuáles son las posibles influencias para aplicar sus metodologías didácticas, que pudieron haber tenido estos nuevos profesores universitarios.

Sería necesario observar las diferentes metodologías que estos profesores principiantes desarrollan y así caracterizarlas, para además poder descubrir cuáles son esos factores que han influenciado la práctica de estos docentes, cómo han llegado a enseñar de la manera en que lo hacen, qué relación puede visualizarse entre la práctica metodológica implementada y el desarrollo profesional docente, ya sea por el tiempo que lleva en el ejercicio docente o por la rama del saber a la que pertenece, y cómo esta relación es valorada por los profesores principiantes.

A raíz de esta investigación y la estima de sus resultados, podríamos ajustar el proceso de formación del profesorado universitario, guiándolos en la formación de su identidad profesional como docentes universitarios, como indican Coldron y Smith (1999); Carter y Francis (2001) y luego reafirman Beijaad, et al (2004), esto con el fin de sensibilizarlos y

orientarlos a viabilizar su práctica metodológica, tomando en cuenta los factores por los que han sido influenciados, a través de una propuesta de mejora ejecutable durante la formación del profesorado.

1.2 Planteamiento del problema

Al observar al profesorado novel en las universidades siempre nos enfrentamos a diversas prácticas metodológicas, tal y como exponen Bozu & Imbernón (2016), prácticas que ya conocemos o hemos visto y como indica Rodríguez (2014); prácticas que muchas veces son innovadoras.

No podemos dejar de preguntarnos si la metodología didáctica, que además de ser las rutinas y habilidades utilizadas en la enseñanza, es también el conjunto de procedimientos y estrategias, acorde con el método de estudio, Richard et al (1997) Tobón (2007) Mendoza y Gallardo (2017) de estos docentes, ha sido influenciada por algún factor, ya sea externo o interno. Es posible que existan factores determinantes, en el contexto, en lo emocional, en lo cotidiano, que de alguna manera hayan influenciado la práctica del docente, (Tapia et al. 2017), como es el caso de los docentes que son marcados por alguna actitud, positiva o negativa de sus mentores y luego reflejan sobre sus alumnos las emociones que esta vivencia les haya legado.

Esta información no aparece determinada en la literatura, por ende, deseamos descubrir si estos casos son posibles. Nos ocupa saber si la repetición por parte de los docentes, de las prácticas aprendidas de los mentores, supone un inconveniente al momento del ejercicio profesional, ya que, si el docente sólo está modelando algo aprendido, es posible que no esté tomando en cuenta que la aplicación de su metodología debe ser utilizada de una manera consciente orientada a propiciar aprendizajes significativos en el estudiante (Rué, 2015). El docente debe planificar de modo que favorezca el medio para la transferencia de aprendizajes

y esto, a su vez implica que la misma práctica metodológica no funcione para todos sus grupos en todos los contextos.

Lo anteriormente citado nos hace pensar que, si estos docentes noveles están formando futuros profesionales, la práctica metodológica que se aplique por razones no meditadas, reflexionadas y adecuadas al contexto, sino únicamente basadas en las influencias que haya podido tener el docente, puede conllevar a tener como producto final profesionales que, en su distinto ambiente repitan la práctica de su profesor. Esto se debe a que no fueron guiados con la intención de atender las necesidades de su expertice (Devos, 2010).

Como repercusión de la práctica de estos docentes, encontraremos a estudiantes que no logran establecer la conexión entre ellos y el docente, tal y como plantean Callahan y Sadeghi (2012). Esto se debe a que el ambiente para el aprendizaje no es el apropiado, ya que, las actitudes del docente no son producidas en la reflexión de una metodología que se diseña para un fin.

Por esta razón se persigue, descubrir y analizar los factores, tanto internos como externos que influyen sobre estos docentes, describirlos e identificar cuáles de ellos han influido, de alguna manera, en la implementación de su práctica metodológica.

De esta forma se logrará así, tener una información que nos servirá como base para futuros ajustes en la formación del profesorado y asegurar que las consideraciones a seguir para la formación de futuros docentes universitarios sean las apropiadas; con bases fundamentadas, con modelos aptos y con las prácticas metodológicas adecuadas para el fin que se quiere lograr.

1.3 Preguntas de investigación

De lo expuesto anteriormente surgen las inquietudes por saber:

1. ¿Cuáles son las metodologías didácticas implementadas por el profesorado novel universitario?

2. ¿Cuáles son los factores que influyen en la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario?
3. ¿Cuáles son las diferencias en la implementación de las metodologías didácticas de los docentes noveles universitarios, en función del número de años en el ejercicio profesional?
4. ¿De qué manera la rama del conocimiento a la que pertenece el docente novel influye sobre la implementación de la metodología didáctica?
5. ¿Cuáles son las alternativas de mejora para la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario, desde la formación del profesorado?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo General.

Analizar los factores que influyen en la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario, con el fin de proponer mejora para el proceso de formación de los profesores principiantes.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Describir las metodologías didácticas implementadas por profesores noveles universitarios.
- Identificar los factores que influyen en la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario.
- Analizar la relación existente entre las metodologías didácticas implementadas, el número de años en el ejercicio profesional y la rama de conocimiento a la que pertenece el docente.
- Proponer alternativas de mejora para la implementación de las metodologías didácticas de los profesores principiantes, desde la formación del profesorado.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

2.1. Formación y Desarrollo Profesional del Docente

“Los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son” (Zabalza 2002, p.107). Esto hace alusión a la dimensión personal del docente universitario, ya que lo que uno mismo es, siente o vive, son variables que afectan a la calidad de la enseñanza.

Visto desde esta perspectiva, se debe ponderar como aspecto importante, la vida personal y profesional de los profesores universitarios. “Es necesario que, a nivel personal, el docente universitario sienta satisfacción” (Ghilardi 1988, p. 22); sueldo más alto, remuneraciones atractivas, un buen ambiente laboral, que se ponga a su disposición mejores recursos, reducción del número de alumnos por clase, reducción de horas de clase, pues esto logrará la mejora de la calidad del trabajo.

Con respecto a lo profesional, Evans y Abbot (1998) plantean que, además de tomarse en cuenta la satisfacción personal, correspondientes a necesidades primarias, es importante también valorar la satisfacción individual. Esto incluye el propio ejercicio profesional, las competencias profesionales y el perfeccionamiento de las mismas, con miras a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, tal y como indican Martínez et al (2017) y con el propósito de emplear contextos flexibles como expone Ibañez (2017). Estos contextos le permitirán al profesor evaluar potenciando la transferencia de los aprendizajes desde la ética y el compromiso profesional, como se lee en Sanz & Hirsch, (2016).

Cabe destacar que el progreso profesional está dirigido por nosotros mismos, según Huberman (1995), ya que, somos nosotros quienes después de la observación, planificamos la secuencia a través de la cual va a pasar y, por ende, podemos influir en determinar la naturaleza o la sucesión de las etapas de nuestra carrera. El profesor universitario que dirige su desarrollo profesional va creciendo en racionalidad (sabe qué hacer y por qué lo hace), crece en

especificidad (sabe por qué hay cosas más apropiadas en diferentes circunstancias), y también crece en eficacia, (Zabalza, 2002).

En relación con esto, en los escritos de Gewerc (1998) se plantea que, a esta altura del desarrollo profesional, el profesor tiene la necesidad de una especie de mentor como un apoyo institucional para la autoformación, ya que estos procesos son costosos e inseguros y, en algunos casos, acaban convirtiéndose en vicios profesionales, malas prácticas y enfoques equivocados sobre lo que significa ejercer la docencia en la universidad.

Por otro lado, Zaes et al (2015) plantean que, como parte importante del desarrollo de la identidad del profesor universitario, se debe tomar en cuenta la Comunidad de Práctica Educativa, a fin de crear espacios para la mentoría y la reflexión pedagógica. Cuando los docentes universitarios no reciben el apoyo institucional para su autoformación, tienden, en muchos casos, a ser incapaces por sí mismos de desarrollar las competencias propias del ejercicio docente, quedándose así en las etapas iniciales del desarrollo profesional. Esto lleva a considerar la dimensión laboral del docente universitario, pues las exigencias educativas de hoy día demandan un docente con un nuevo perfil, para lo que se hace necesario, además, su autoformación.

Para llegar al desarrollo de estas competencias, Peñalba et al (2017) afirman que es necesario que el profesor universitario sepa, además, usar y manejar las TICs, ya que el desarrollo tecnológico es la conectividad que hace de puente entre el docente y el estudiantado que se está formando en una era digital. El docente universitario del siglo XXI debe tener un perfil profesional que incorpore a las competencias tradicionales, otras competencias como el dominio de las TICs, habilidades de trabajo en equipo y en la dirección de proyectos, manejar los aspectos metodológicos y habilidades de asesoramiento, tal y como comenta Davis (1998).

Debe ser en la formación del profesorado donde se fomente la innovación, que guiará a potenciar esas habilidades que debe tener el docente. Es entendible que para lograrlo se hace

necesario repensar las políticas docentes. Se debe promover el cambio del modelo organizativo tradicional para utilizar una modalidad de autoafirmación y una modalidad virtual que conlleve al trayecto individualizado (Vaillant, 2019).

En este sentido Tolleró (2011) valora que, en todo proceso de innovación, cambio y reforma educativa, el profesorado es uno de los elementos principales a considerar. Esto, debido a que necesita estar acreditado en este nuevo contexto educativo en que se está configurando, a partir del perfil de competencia profesional. A raíz de esta nueva mirada a la educación, algunos países de América Latina implementan políticas innovadoras para el desarrollo de la formación docente. Entre estos países, se puede citar:

- Argentina, que a través del Instituto de Formación Docente promueve políticas nacionales y formula lineamientos básicos.
- Ecuador, que ha llevado a cabo una política sistemática para elevar la calidad de la formación docente.
- Chile, donde se ha implementado el programa Becas Vocación Profesor, con el fin de mejorar la calidad docente en el ámbito pedagógico y en el disciplinario.
- Perú, que cuenta con estándares específicos para el buen desempeño docente para graduados de la formación inicial (Vaillant, 2016).
- Colombia, que impulsa el desarrollo profesional entre pares, a través de la Red de Maestros, con el fin de que los profesores adquieran nuevas habilidades, competencias y conocimiento.

En diferentes países se ha tomado iniciativas para reformar la formación de profesores, tal y como expresa Vaillant (2010), entre estas iniciativas encontramos:

- Los mecanismos de titulación alternativa, en Reino Unido, que permite la incorporación a la enseñanza en un periodo más corto de tiempo, de los docentes aspirantes, con el fin de favorecer el reclutamiento de candidatos talentosos a la profesión (Eurydice, 2002).

-La combinación de estudios terciarios con la formación específica para la docencia en Holanda, que permite a los futuros profesores cursar los dos últimos años de su grado con un año adicional en una formación docente específica, algo que, como indica Brower (2007) ha dado muy buenos resultados.

-En Australia se dedica mucho tiempo y esfuerzo para la formación del profesorado y existen regulaciones para que los programas de formación del profesorado sean aprobados.

Este proceso de formación responde a estándares que comprenden cinco grandes áreas:

-Los conocimientos profesionales y disciplinares impartidos.

-El número y tipo de estudiantes.

-La capacidad de crear un entorno intelectual desafiante para los estudiantes.

-Las relaciones profesionales y la práctica ética.

-Los niveles de aprendizaje y de reflexión de los estudiantes.

En Estados Unidos, tal y como plantea Vaillant (2010), también asumen unos estándares para la acreditación de las instituciones formadoras del profesorado. Entre estos se encuentran los siguientes:

-Conocimiento y habilidades de los candidatos.

-Sistema de evaluación.

-Experiencia en campo y prácticas.

-Diversidad.

-Calificación y desempeño de los formadores.

-Gobierno y recursos.

En el estado de California, donde se trabaja con estos estándares existe un asegurado control de la calidad, a través de un proceso de cuatro etapas:

-Admisión: se evalúa el conocimiento, aptitudes y actitudes.

-Cursos: Programa de formación en que cada docente debe participar.

-Prácticas: Se evalúan las prácticas bajo la supervisión de un docente experto.

-Evaluación de desempeño: Realizada después del egreso del programa de formación.

Estos programas de formación, tal como plantean Marcelo y Vaillant (2009), tienen como componente fundamental a la investigación, ya que la docencia debe estar vinculada al quehacer investigativo. Un ejemplo de esto es Finlandia, donde para la obtención del título docente los aspirantes deben presentar una tesis basada en un proyecto de investigación y los programas de formación del profesorado tienen módulos que hacen referencia a métodos de investigación y sus diversas variantes.

Los profesores principiantes que participan en diferentes tipos de inducción, mentoría y actividades de crecimiento profesional pueden establecer diferencias reales en la efectividad de la enseñanza (Ingersoll y Kralik, 2004). Para este autor, la docencia no es la única función del profesor universitario; tal y como también lo expresa Zabalza (2002). En ese mismo orden, Tolleró (2011) afirma que otra de las funciones del docente universitario, lo es la investigación competitiva, formando a su vez equipos multidisciplinares. Así mismo, Imbernón (2000) expone que:

Se hace necesario que exista un profesor nuevo; que no sea conformista con el dominio de la ciencia, únicamente, sino que una la investigación a la gestión, que asuma como relevante aprender a enseñar. Es necesario que este docente eduque en valores, en el dominio de las emociones y en los aspectos sociales y ambientales. (p. 8)

Pues esta clase de docente es la que llevará las nuevas alternativas educacionales en la universidad nueva, tal y como se quiere. Tolleró (2011) piensa que el profesor universitario debe seguir formándose, ya que trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente. El autor afirma, que según la etapa educativa existe una formación requerida, siendo así que el profesor universitario debería ostentar un doctorado o licenciatura específica o a fin al área de conocimiento a impartir.

De la misma manera, Zabalza (2002) indica que los docentes noveles pasan por diversas etapas en su proceso de formación, algo que Huberman (1995) considera, no es un proceso lineal, en el que se pasa de una fase a otra de manera consecutiva, ni existe un límite de tiempo de duración para cada fase.

Para mayor claridad sobre lo indicado por los autores, a continuación, se presentan las fases planteadas por Zabalza, según la concepción de algunos autores:

Tabla 1.

Fases del Desarrollo Profesor al según autores.

Autores	Fases
Unruh y Turner (1970)	Periodo inicial (1 – 5 años) Periodo de Construcción de seguridad (6-15 años) Periodo de madurez (más de 15 años)
Katz (1972)	Supervivencia (1-2 años) Consolidación (3er) Renovación (4to) Madurez (a partir del 5to año)
Gregorc (1973)	Etapa de inicio (becoming Stage) Etapa de crecimiento (Growing Stage) Etapa de madurez (Maturing Stage) Etapa de plenitud (Fully Functioning Stage)
Feinian y Floclen (1981)	Supervivencia (Survival) Consolidación (Consolidation) Renovación (Reneval) Madurez (Maturity)
Burke e Alii (1987)	Etapa de formación (Preservice) Etapa de iniciación (Induction) Etapa de aprendizaje (Competecy Building) Etapa de expansión (Enthusiastic and growing) Etapa de frustración (Career rustration) Etapa de recuperación y consolidación (Career stability)

	Etapa de desconexión (Career wind-down) Salida de carrera (Career exit)
Vonk (1989)	Etapa de prácticas (Preprofessional phase) Primer año de servicio (Threshold phase) Etapa de aprendizajes básicos (growing phase) Consolidación profesional (First professional phase) Cuestionamiento profesional (Phase of reorientation) Recuperación profesional (Second professional phase) Decaimiento profesional y preretiro (Phase of running down)
Huberman (1995)	Fase de inicio y adaptación (Career entry and socialization) Fase de experimentación y asunción de retos (Career diversification and change) Fase de cuestionamiento (Stock taking and intenvgations at midcareer) Fase de serenidad y distanciamiento (Serenity) Fase de conservadurismo y lamentaciones (Conservatism) Fase de despego (Disengagement)
Formosinho (2000)	Novicios Iniciandos Iniciados Profesionales complejos Profesionales influyentes

Adaptado de La Enseñanza Universitaria: el Escenario y sus protagonistas. F. Zabalza (2002). Madrid: Nacea S.A.

Además de lo citado anteriormente, en sus implicaciones, Tolleró (2011) asevera que, el profesor universitario debe cursar seminarios y talleres, pues se requiere un proceso de maduración y un tiempo de aprendizaje, como afirman Gros y Romana (2003) para tener una asimilación progresiva de responsabilidades en el ámbito docente.

Estas afirmaciones nos hacen entender que la profesión del profesor universitario está cambiando (Romana y Gros, 2003). Al profesorado actual se le pide capacidad de movilidad,

que pueda intercambiar ideas con colegas internacionales y nacionales de otras universidades. Se le exige el uso de las tecnologías, se le pide modificar las formas de transmisión del aprendizaje, entre otros requerimientos, como plantean Tapia et al (2017). Es por ello, por lo cual el profesor universitario no debe enseñar ideas; debe enseñar a pensar (Lledo, 1995). Además, tal y como plantea Cano (2016) los retos que debe enfrentar el Sistema Educativo vigente, hoy día, solo pueden ser logrados con unos profesionales competentes, que puedan trabajar en equipo con otros agentes educativos y sociales. Estos profesionales deben estar actualizados y ser innovadores, promoviendo, de esta manera una cultura vanguardista que desencadenará el rompimiento de paradigmas en el sistema educativo y logrará la doble articulación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Muchos estudios sostienen la idea de que la educación moderna y el desarrollo profesional de los docentes, debe estar basado en competencias, que los ayuden a redirigir su enfoque y que desarrollen sus habilidades prácticas, tal y como plantea Razdevsek (2004), citado por K. Skubic y N. Vujisic (2013). En este sentido algunos autores como Slivar (2008) han señalado un listado de competencias de los docentes, las cuales están supuestas a servir como la base para la educación del docente. Los investigadores de la Universidad de Ljubljana Peklaj et al. (2009) identificaron 39 competencias, que han agrupado en cinco categorías:

- Enseñanza Efectiva (planificación implementación y evaluación; usando métodos interactivos de enseñanza y estrategias didácticas).

- Aprendizaje permanente (utilizando diferentes estrategias para incrementar la motivación del estudiante, el desarrollo de la comunicación y habilidades sociales y la resiliencia psicológica).

- Liderazgo y comunicación (creación de guías disciplinarias basadas en el mutuo respeto, un ambiente de aprendizaje alentador, apoyo igualitario para todos los estudiantes,

identificación de estudiantes con necesidades especiales, liderar exitosamente con conflictos y violencia).

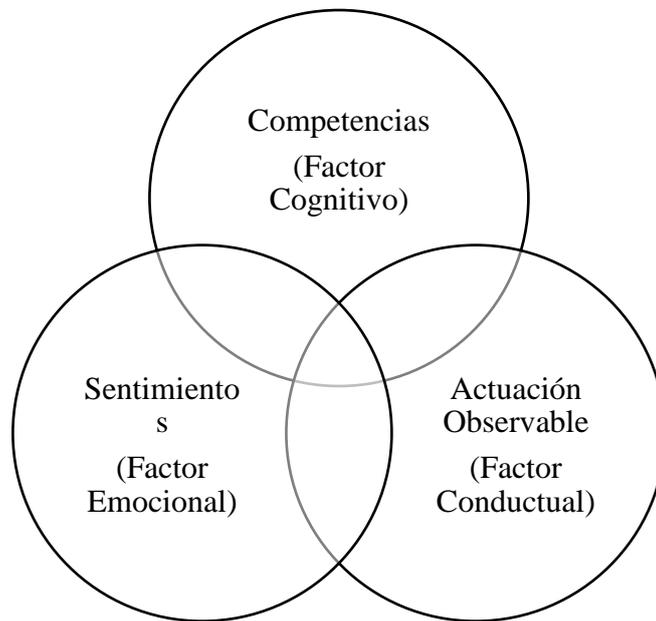
-Evaluaciones Formativas y Sumativas (el uso apropiado de diferentes modos de aprendizajes y actividades no presenciales, la habilidad de proveer retroalimentación y la formulación de criterios de evaluación).

-Competencias profesionales (habilidad para trabajar en equipo, abierto a diferencias culturales, tener en cuenta los principios éticos)

Todo esto nos hace entender que, el asunto de las competencias está relacionado con el perfil ocupacional del profesional, viéndolo desde la perspectiva formal. Ahora bien, si lo vemos desde la perspectiva informal, el perfil del docente universitario es algo distinto a lo plasmado en la literatura, ya que, según la teoría de Blumer (1969) el significado de una conducta se forma en la interacción social.

Es por lo señalado anteriormente que, se sostiene la idea de que los docentes interactúan en el aula, empleando la experiencia adquirida a través de sus vivencias, ya que, aunque son dirigidos por una institución, no son robots programados por su medio local; son seres con la capacidad de definir situaciones, enfrentarlas y diseñar medios de solución a la problemática que se esté manejando, como lo indica (Pons, 2010).

La actitud docente no sólo está regida por las competencias que éste maneja, que es la parte cognitiva, sino también que existe un factor emocional, que involucra los sentimientos y un factor conductual que tiene que ver con la actuación directamente observable, según (Fernández et al 2004).

Figura 1.*Actitud docente*

Adaptado de lo expuesto en: Procesos Psicológicos. Fernández et al. (2004). Madrid: Pirámide.

Debido a esto, la interacción del docente puede verse afectada por la falta de confianza en el manejo que tiene de los conceptos. Puede verse afectada por el hecho de que el docente se considere solo un proveedor de información, por considerar que todos sus estudiantes aprenden de la misma forma y, por ende, entienden la misma instrucción o porque el docente tiene falta de disponibilidad para asumir el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, expuesto de esa forma por (Halbwachs, 1975 Citado por De Souza y Elia, 2004).

Así que, tal y como indica Santos (1994) hay un lado oculto en toda organización escolar. A pesar de los muchos escritos sobre cómo debe ser la práctica metodológica del docente y cómo su metodología debe concordar con las expectativas indicadas, la realidad es que existen profesores ortodoxos y tradicionales, los cuales no cambian su forma de pensar porque el factor emocional se antepone al cognitivo. También el autor plantea, el caso del profesor escéptico,

el cual no cree en las posibilidades de cambio real, sembrando el desaliento tanto en sus alumnos, como en sus compañeros docentes, algo que se contrapone al escenario que tiene lugar detrás del idealismo de la literatura especializada sobre la práctica metodológica de los docentes universitarios.

Ya que, en América Latina existen los programas de formación en algunas de las universidades, se considera oportuno contemplar las investigaciones realizadas en torno al tema de los programas de formación del profesorado.

2.1.2. Investigaciones sobre la formación del profesorado.

En la investigación realizada por Avalos (2007), la cual es un estudio exhaustivo que incluye elementos conceptuales, contextos sistémicos y datos de revisiones, se discute las etapas, el grado de institucionalización contenidos y formas de políticas en la formación docente.

En este estudio se explica que existen dos factores que son polo de tensión:

- El elemento personal (el docente y su componente moral).
- El elemento externo (actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores).

El contexto personal puede verse afectado por dos vertientes:

- La voluntad personal, que tiene que ver con el énfasis de la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión.
- La oportunidad para aprender, que representa las actividades iniciadas o desarrolladas por otros. Es necesario entender que el docente lucha continuamente para establecer el equilibrio entre estos dos polos.

Lave y Wenger (1991), quienes escribieron sobre la participación docente en equipo de formación, Borko (2004), quien realizó un estudio sobre el desarrollo profesional y el aprendizaje del profesorado novel y Bolam y McMahon (2004), quienes hablan sobre el desarrollo profesional docente, sostienen que el contexto influye en el aspecto personal del

docente y que éste se desarrollará de acuerdo a cómo asuma su contexto, ya que, este aspecto puede afectar el modo en que enfrenta su desarrollo personal.

El docente puede visualizar su situación laboral dentro del sistema educativo, como alineada o contradictoria. Esto se da cuando se les pide implementar unas estrategias con intencionalidad definida y luego se les solicita modificarlas porque cambió la intencionalidad de la reforma educativa.

Avalos (2007), plantea que, hoy día los expertos de la literatura están colocados en dos vertientes:

- Los que piensan que el profesor que participa en una actividad de formación es un receptor de una técnica de la cual no sabe y que debe transmitir o sobre la cual se le debe capacitar.
- Los que consideran que los docentes construyen casi autónomamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas, utilizando acciones de facilitación.

Esto nos lleva a pensar en que, hay expertos que argumentan en favor de la capacitación y otros que abogan por talleres reflexivos, de manera que la autora desarrolla su estudio de investigación centrándose en dos polos dentro del sistema de formación continua:

- La capacitación.
- El desarrollo profesional.

Tillema e Imants (1995), plantean que las estrategias de capacitación van dirigidas al cambio conceptual o al mejoramiento de las prácticas de enseñanzas y mencionan cuatro de ellas:

1. Representación clara y relevante de los conceptos necesarios para modificar la enseñanza.
2. Suficiente oportunidad para que los profesores aprendan el significado correcto de nuevos temas o conceptos.

3. Establecer una base para la aplicación de estos nuevos conocimientos en sus prácticas de aula mediante las representaciones que construyen los participantes y que son índice de su grado de comprensión.
4. Verificación de los niveles de comprensión y manejo de los nuevos conceptos de los profesores participantes mediante el uso de materiales tales como los mapas conceptuales.

Sin embargo, Imbernón (1994), indica que cuando nos alejamos del concepto déficit, que justifica la necesidad de formas de capacitación y nos acercamos al concepto crecimiento o desarrollo profesional, podemos encontrarnos con una variedad de modelos que el autor describe de la siguiente manera:

- Desarrollo Individual: Los individuos orientan y dirigen su aprendizaje, valorando sus necesidades y resultado obtenidos.
- Observación / evaluación. El cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica y esta reflexión puede ser ayudada por la observación de otros; ya sea un colega o un mentor.
- Desarrollo y mejora: Enfocado en el trabajo colaborativo. Fundamentado en que los adultos aprenden más eficazmente cuando se enfrentan a tareas concretas.
- Investigación o indagación: Supone el trabajo colectivo orientado a la investigación de problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos, evaluando los resultados.

Avalos (2007), aborda tres tipos de estudios que analizan la efectividad de las diferentes estrategias de desarrollo profesional docente continuo, arrojándonos la siguiente información:

- 1er estudio. Actividades en contextos singulares de un mismo programa realizado en diferentes sitios (Borko, 2004). Este estudio plantea que el trabajo colaborativo es

central, por ende, pondera las comunidades de aprendizaje y la asunción de la responsabilidad por el desarrollo y crecimiento de sus colegas.

-2do estudio. Percepción de profesores sobre diferentes tipos de programas en múltiples sitios (Lieberman y Wood 2003). Este estudio indica que los profesores desarrollan redes de apoyo profesional, que mejoran sus concepciones, aplicando esta mejora al desarrollo de su ejercicio profesional.

-3er estudio. Relación de estudios que examina una modalidad específica (enfoque participativo), en diferentes contextos nacionales (EPPI, 2003).

Este no es un estudio original, sino que, revisa los resultados de múltiples estudios centrados en programas colaborativos con mentores, consultores e investigadores. Esta revisión llega a las siguientes conclusiones:

-Cuando el énfasis de un programa se centra en mejorar los conocimientos y destrezas de los participantes ofrece mayor probabilidad de producir los efectos esperados, tal y como indican (Garet et al 2001).

-El aprendizaje colaborativo es importante porque estimula la comunicación profesional entre profesores y esto conlleva a tener un efecto de cambio en sus prácticas.

-Mientras sea mayor el seguimiento a las actividades y el compromiso de los colegios con el desarrollo profesional de sus docentes, mejor será el impacto de los programas en los que participan, ya que, esto aumenta la reflexión y las oportunidades.

Avalos (2007), asevera que, la formación docente continua, basándose en la documentación de fuentes internacionales como la OEI y la UNESCO, ofrece programas de desarrollo profesional docente orientados al mejoramiento de las prácticas áulicas, algo observable en la tabla siguiente:

Tabla 2.*Tipos de actividades de formación continua en la región.*

Intención	Modalidad de trabajo	Ejemplos	Descripciones / Efectividad
Actualización Curricular o pedagógica	Cursos o talleres presenciales cortos	Red Federal (Argentina)	J.C. Serra (2004)
	Cursos o talleres presenciales cortos con seguimiento y apoyos in situ (con o sin sistema "cascada")	PLANCAD (Perú) PAREB (México) Apropiación curricular (Chile)	Cuenca (2003) Tatto y Véliz (1997); Tatto (1999); PREAL (2001) No hay evaluación externa
	Cursos a distancia	En varios países	
Desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas de aula	Grupos de trabajo con o sin apoyo de facilitadores externos	Asesores Pedagógicos (Bolivia, discontinuado)	Talavera (1999) Contreras y talavera (2005)
		Grupos Pedagógicos de Trabajo (Chile, Discontinuado) Talleres Comunales (Chile) Círculos de calidad (Guatemala) Círculos de Aprendizaje (Paraguay) Círculos de Estudios (Ecuador)	Avalos (2004) Rubio et al. (1998) Achinelli (1998) No se encontró información
	Centros locales Redes de intercambio	Microcentros Rurales (Chile y Colombia) Centros de Maestros (México) Red de Maestros de Maestros (Chile) Expedición Pedagógica (Colombia) Apoyo a docentes en las escuelas del CETT (Caribe Anglófono)	Avalos (2004) Vezub (2005) Sin evaluación Unda (2001) Miller (2006)
Cambios en docentes según intenciones de	Acciones combinadas de cursos, talleres,	Programa 900 Escuelas (Chile)	Carlson (2000); Santiago Consultores (2000); Ministerio de

programas específicos de reforma o necesidades específicas docentes	apoyo in situ y materiales	Programa ECBI - Ciencias (Chile) Escuelas Aceleradas (Brasil) Programas Auspiciados por Donantes (Funda Azúcar y JICA en Guatemala) PEMBI en educación intercultural-bilingüe, Guatemala (terminado)	Educación (2000; 2002) Oliveira (1999 & 2004) GTZ (2005)
--	-------------------------------	--	--

Tomado de: Teacher continues professional development. What international and Latin American experience tell us. B. Avalos, (2007). Revista Pensamiento Educativo 41(2) p.91

De acuerdo con esta información, la formación docente se agrupa en tres tipos:

-Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares sustantivos y el mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos. Estas acciones van dirigidas a producir cambio conceptual en los profesores.

-Acciones de desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula, que comprenden de forma integrada los conocimientos curriculares y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de la enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos. estas acciones van orientadas a ayudar a los profesores a entender los cambios curriculares.

-Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos, y en el mejor de los casos ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados.

Todas estas acciones funcionan mejor cuando se trabajan en conjunto, ejemplos de esto son los programas amplios de formación docente continua como PLANCAD, en Perú, Cuenca (2003) y el Sistema Fe y Alegría (en varios países) (Avalos, 2004).

A pesar de todo el potencial de estos programas, existen distintos tipos de problemas que impiden evaluar adecuadamente su efectividad. Avalos (2007), plantea algunos de los más importantes:

Algunas de estas experiencias no reciben apoyo continuado, como ejemplo está los Círculos de Aprendizaje en Paraguay y los Grupos Profesionales de Chile, de los cuales no hay evidencia del apoyo y de que se hayan continuado.

El alcance de las evaluaciones es limitado y los resultados no se utilizan para hacer los ajustes de lugar y muchas veces se quedan solo como simple documentación.

La inserción en políticas sistémicas dirigidas a docentes que son profesores principiantes, carrera docente, factores laborales, formación de formadores, incentivos y evaluación docente, es limitada, a pesar de que hay muchas iniciativas.

No siempre hay una buena observación de los dos factores reconocidos por las investigaciones, como importantes en la efectividad de los programas (duración del tiempo de las actividades de formación y coherencia interna de los mismos), lo que da como resultado que el sistema sea inefectivo para formar docentes, pues no se observa con claridad la real necesidad en la formación docente en América Latina y el Caribe (fortalecimiento del conocimiento curricular).

Es necesario tanto la acreditación como el monitoreo para la regulación de los programas de formación continua, para asegurar que el trabajo de los formadores esté acorde con la intención de los programas.

La autora concluye que, si se toman en cuenta acciones pertinentes, las oportunidades de desarrollo profesional docente pueden mejorar en los países latinoamericanos. Entre las citadas acciones, podemos tomar en cuenta las siguientes:

- Políticas y planes estratégicos.
- Institucionalidad y articulación.

-Aprender de otros

Según Mas-Tolleró y Olmos (2016), no existe una formación inicial para los docentes noveles universitarios que pueda facilitar el desarrollo de las competencias necesarias.

En un estudio realizado por Richardson et al (2017), salió a la luz que el conocimiento científico se hace cada vez más amplio y complejo, razón por la que es necesario la adquisición de nuevas competencias y habilidades sociales, culturales y laborales. Entre estas habilidades se pueden citar: la investigación, la colaboración, la recopilación de datos, y contraste de información, la síntesis, la deliberación, la comunicación y la difusión informativa. Este conjunto conllevaría a una evaluación más compleja para la certificación de los aprendizajes del alumnado.

Es visible, según las investigaciones analizadas, que cuando se les da énfasis a los programas de formación del profesorado principiante, se puede aportar al desarrollo de la identidad profesional de los docentes noveles. Por consiguiente, es conveniente, también, analizar el desarrollo profesional docente; la formación de la identidad a lo largo del proceso de adiestramiento y las implicaciones que puede tener un programa de formación en el desarrollo profesional de los docentes.

2.1.3. Desarrollo Profesional.

Aprendemos a desarrollarnos en ambientes diversos y lo hacemos guiados por la reflexión. El proceso de reflexión puede impactar o redefinir nuestro día a día como profesionales, además es necesario para aprender a dirigir el conocimiento adquirido y crear estrategias para hacer significativa la influencia futura que tendrá la práctica, según (Bartolome, 2005).

“El desarrollo profesional se concibe en un marco ético que promueve la diversidad, la equidad y la educación inclusiva”, (Carrington y Saggars, 2008, p. 795). Según las autoras la reflexión de la práctica es lo que logra que el profesor busque, cree y alcance nuevas estrategias de enseñanza. Las autoras sostienen que parte del desarrollo profesional docente, es poder

manejar la diversidad, la equidad y sobre todo la educación inclusiva, pues comprometerse con esta propuesta puede reformar la estructura educativa; la pedagogía y el currículo, tal y como afirma (Slee, 2003).

Por ende, como indica Kugelmass (2000) se deberían desarrollar programas con los profesores, al inicio de su ejercicio profesional, que motiven las prácticas inclusivas en la escuela, en el marco de la ética, valores y principios. Si esto se hace, se toma en cuenta como una habilidad profesional del profesor, como se lee en Connell (2000), pues es él quien propicia o no un ambiente equitativo e inclusivo. Entonces, lo ideal es que se trabaje en equipo, pues estas condiciones solo son propicias cuando el trabajo es colaborativo (Carrington y Sagers, 2008).

Además del trabajo en equipo, como ya se ha mencionado antes, es necesario formar a los profesores principiantes hacia la ejecución del concepto "Sociedad democrática," MC Whiter (1991) pues para que el desarrollo profesional avance en la inclusión, es preponderante la aceptación de la diversidad.

Según Reynolds et al (2002) parte del desarrollo del profesor hoy día, es utilizar un método pedagógico, y prácticas más variadas, ser más reflexivos, que conozcan las rutinas escolares, pero que sus actividades vayan más allá del salón de clases. Que se sientan seguros con el conocimiento que manejan y que estén bien equipados para instruir, tanto étnicamente como lingüísticamente en la diversidad del alumnado.

En el estudio realizado por estos autores, se puso en evidencia que, para continuar con el desarrollo profesional, los profesores siguieron tomando cursos, participando en mentorías, sirviendo en comités, haciendo publicaciones. Todo esto con el fin de que se renueve la educación y continuar con el desarrollo de su carrera. Esto implica que, en los primeros años de formación y a lo largo de toda la carrera profesional, se hace necesario pertenecer a un programa que guíe el proceso de desarrollo profesional, como explican (Anderson et al. 2000).

Ahora bien, algunos autores como Hutchinson y Rea (2011), sostienen que el aprendizaje profesional es transformativo y reconstructivo. Transformativo, porque es un proceso que dirige a los aprendices a reevaluar sus creencias y sus experiencias. Reconstructivo, porque puede sufrir mejoras cuando se ve afectado por factores, ya sea el trabajo grupal como las experiencias extrínsecas, según (Dominicé, 2000).

Entonces el desarrollo profesional, como lo plantean Hagar y Hodgkinson (2009), al estar basado en el aprendizaje, es un proceso de cambio profundo en donde se va construyendo conceptos y posiciones discursivas. Pero Stables (2005) le agrega al enunciado anterior que, el desarrollo profesional está ligado a las actitudes y a las experiencias, pues estos elementos trabajan en conjunto para formar la identidad y ésta a su vez, forma parte del desarrollo, haciendo que el aprendiz se vuelva un crítico, un investigador, alguien que construye su aprendizaje porque el cambio ha impactado su proceder. A esto es a lo que los autores Sables et al. (1999) llaman desarrollo profesional.

Este desarrollo, en el caso de los profesores, que es el tema que nos compete, debe iniciar desde que son profesores principiantes, a través del trabajo social y la investigación de impacto, además de las experiencias y creencias, como indican (Hutchings y Smart, 2007).

Según Beijaard et al (2004) los profesores principiantes necesitan entender en qué están basadas sus creencias y actitudes, algo que sólo logran construyendo su identidad profesional (Coldron y Smith, 1999). Es por esto, que, como explican los autores es cuesta arriba el desarrollo profesional de los docentes noveles.

Otra perspectiva abordada por Deneve et al (2015) es que el aprendizaje de los docentes está intrínsecamente relacionado al empleo y a las personas como fuente de trabajo. Esto es algo que puede complejizar el proceso, como también sostiene Avalos (2011). En ese mismo orden los autores hacen resaltar que lo correcto para que esta relación dé frutos positivos, es que los

profesores principiantes iniciaran su carrera profesional con menores responsabilidades y que sus obligaciones fueran aumentando gradualmente.

Pillen et al (2013) realizaron un estudio en el que se analizó cómo los conflictos provocan ciertas tensiones en el proceso de formación de la identidad profesional del profesorado.

Ellos explican que existe un choque entre las creencias y actitudes del profesor principiante y la construcción de la identidad a partir de nuevas experiencias y el contexto en el que se desenvuelven, por ende, parte del perfil del nuevo docente se va a construir redirigiendo las causas de tensiones (Pillen et al 2013 p.91). Si se llega a encauzar y a trabajar el perfil del profesor principiante, se logrará la mejora del desarrollo profesional docente, a raíz de la formación del profesorado.

Autores como Smith y Humpert (2012) y Levy (2008) están de acuerdo en que es un riesgo para el desarrollo del profesor principiante que, desde el inicio de su carrera profesional tenga que asumir la postura de aprendizaje (como profesor nuevo que es) y a la vez tratar con los aprendizajes individuales de sus estudiantes para el diseño e implementación de sus estrategias de enseñanza. Esto es lo que Tomlinson (1999) llamó “Instrucción Diferenciada”. Esto nos indica que, al momento de formar al profesorado, se debe tomar en cuenta para su desarrollo profesional, los riesgos que vienen asociados a su realidad laboral, ya en la práctica de su profesión, pues para este tipo de exigencia, es necesario que el profesor posea ciertas habilidades y destrezas y, que su identidad profesional tenga la solidez necesaria, como expone (Holloway, 2000).

Entonces, es necesario que para el desarrollo profesional del profesorado principiante exista un balance en las demandas del empleo, tal y como lo plantean Baker y Demeronte (2007), pues esto determinará los resultados en el ejercicio profesional.

Al estudiar las características de los docentes noveles universitarios y entender el proceso de formación de estos docentes, es necesario que se dé una mirada al entorno en el cual se

desarrolla el ejercicio profesional de los docentes. De esta forma, es oportuno tratar el tema de la enseñanza universitaria como contexto profesoral.

2.2 Características de las Metodologías en la Enseñanza Universitaria

Cuando hablamos de enseñanza nos referimos a la transformación de las características formales de la dedicación del profesorado y a las demandas que se hacen a los profesores, en función de las exigencias que conlleva la práctica en educación. Aunque podemos citar otras definiciones como: Villarroel (1995) “es un acto comunicacional en el cual un profesor transmite sus saberes a un grupo de estudiantes, empleando una metodología diseñada para esos fines” (p. 103). Fenstermacher (1989) lo define como “un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra” o la definición de Zabalza (2002) como “proceso de aprendizaje y gestión del conocimiento” (p.103).

En este caso utilizaremos el término de docencia, empleado por Zabalza (2002) para referirnos a la enseñanza universitaria, porque consideramos que engloba el proceso completo; no sólo la enseñanza, sino también el aprendizaje y nos resulta de mayor facilidad para nuestra investigación.

Según Skubic y Vujisic (2015) la docencia es considerada como una ciencia fundamental, no solo teórica, que desarrolla y explica las leyes generales del área de educación, sino también, una ciencia aplicada y normativa, que guía en el ejercicio y define las prácticas pedagógicas. Impartir docencia (enseñar), es definido por el DRAE (2014) de la siguiente manera: “Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos, mostrar o exponer algo”. Esto indica que la persona encargada de hacerlo debe tener dominio de lo que enseña.

La docencia debería ser considerada el más importante de los requerimientos de los profesores universitarios, pero no es un secreto que los constantes cambios sociales, políticos

y económicos, han llevado al ámbito educativo a convertirse en un completo fusionado entre la educación y la gestión, como se señala en el Informe Brical (2000). Este hecho ha llegado hasta el punto de que los profesores se ven obligados a reclamar la profesionalización de la gestión, en la mayoría de los casos, cuando son docentes universitarios, según el informe anteriormente citado.

En este ambiente tan cambiante, la docencia ha sufrido, también, importantes transformaciones. Anteriormente veíamos al docente como un transmisor del conocimiento, función que ha sustituido al priorizar fundamentalmente el papel docente como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes. La docencia es una tarea compleja porque exige conocer bien la materia; Cuál es su etiología, por qué se imparte en ese determinado punto de la carrera, cuáles son los principales aprendizajes que se deben extraer de la misma, y, además, saber cómo aprenden los estudiantes. Entender cuáles son los estilos de aprendizajes, las actividades que deben realizar para lograr el aprendizaje, las estrategias que debe emplear el docente para que la transmisión de conocimiento sea efectiva y la metodología a utilizar para desarrollar las competencias.

También se debe tomar en cuenta los factores que influyen en ese aprendizaje y la repercusión de su contexto. Es un reto social porque además de manejar los contenidos y competencias, el docente tiene que involucrarse con los alumnos y descubrir cómo pueden actuar para lograr la transferencia de aprendizajes efectivos (Brown y Atkins, 1994). Por estas razones, la docencia es un proceso complejo, que exige conocer bien la materia o la actividad.

Hoy día, debido a las demandas educativas del siglo XXI, tal y como expone Baelo (2009) se requiere que la docencia mejore cualitativamente y como afirma Vandenberghe (1986) se espera que las innovaciones estimulen la implicación de los profesores, haciendo que éstos tiendan a construir su propia identidad profesional en torno a la producción científica. Este fenómeno se da, con el fin de que logren que su docencia incremente en calidad, proceso que

él llama: “ética de la practicidad”. Es por lo que la docencia tiene calidad cuando se asume el reto de propiciar, facilitar y acompañar que los alumnos aprendan (Zabalza, 2002). Como señala Ramsden (1992) esto implica integrar tanto la enseñanza como el aprendizaje; no solo ejecutar el proceso, sino propiciar una transferencia de aprendizaje significativo, ya que está demostrado que las universidades se van interesando por la calidad de la docencia y por la formación de sus profesores (Romaña y Gros, 2003).

Solo la docencia de calidad gestiona conocimiento, como indican Rodríguez et al (2014). Algo que crea un ciclo, pues cuando los directores crean, comparten y aplican el conocimiento en equipo, toman mejores decisiones, que llevan a la calidad de la docencia. De acuerdo con estos autores, el tema de la preocupación de la calidad de la docencia, a nivel superior, se inicia desde el año 1980, ya que varios países se interesan y lo utilizan como motivación para cambiar los parámetros tradicionales y asegurar, de esta manera la calidad de la docencia. Como indican Harvey y Green (1993) citados por Rodríguez et al (2014) existen cinco aproximaciones para la noción de calidad con respecto a la docencia:

1. Excepción
2. Perfección
3. Aptitud para el logro de objetivos
4. Valor por el dinero
5. Calidad como transformación

Entonces es posible que, cuando se gestione el conocimiento con miras a alcanzar una docencia de calidad, nos encontremos con excepciones en las reglas, intentaremos perfeccionar la manera de ejecutar los procesos, pero el gestor de este conocimiento debe tener la aptitud o las competencias y lograr que esta aproximación permeé todos los procedimientos. Con esto queremos decir que, existe la posibilidad de que, si el gestor tiene la aptitud, logre que la

docencia sobrepase las rudimentarias formas de hacer las cosas; sin importar el proceso que se ejecute, llevará a la transferencia efectiva del aprendizaje, según (Firestone, 2001).

Debido a todo este engranaje de acciones secuenciales, se produce una transformación, que no es más que la cualificación de la docencia. Es por esto la afirmación de que la docencia no se puede desvincular de la gestión del conocimiento, ya que su fin último es crear el medio para la transferencia del aprendizaje. Esta acción es la que logra la construcción del conocimiento.

Todo esto nos indica que existe una estrecha relación entre la gestión del conocimiento y la docencia de calidad y como sugieren estos autores, las universidades deben disponer de sistemas que permitan la exploración de información, para que la calidad de la docencia impacte de forma positiva, no solo el proceso de formación académica, sino también, produzca efectos en la futura vida profesional de los estudiantes.

Otros autores, como Scott (2015) hablan de la “buena” o “efectiva” docencia, conceptos concebidos por el autor al cual cita, Duarte (2013) quien asocia estos calificativos al rol de proveer el contenido de la disciplina requerida a los estudiantes y lograr el aprendizaje esperado. Tal y como expresan Bhatte (2012) y Prosser y Trigwell (1999) citados por Scott (2015) algunos académicos no creen que su trabajo es hacer que el estudiante aprenda, en cambio piensan que están ahí solo para explicar conceptos y responder preguntas. Esta es la actitud que impide que la docencia sea de calidad, pues no cumple con los objetivos esenciales para la gestión del conocimiento.

Las investigaciones sobre docencia universitaria no han establecido bien el concepto que se ha continuado desde principios de los años 80, obligándonos a hacer uso del término desde varias vertientes. Según Scott (2015), Gamson (1991), Biggs (2001), quienes investigaron sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, Ramsden et al. (1991), (2007), que centra su investigación en la calidad de la educación superior y Prosser y Trigwell (1999), se han

explorado aspectos de la docencia, que hace la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. Entre estos aspectos está el definir la nebulosa y debatir la conceptualización de lo que es la buena docencia. Estos autores también exploraron los enlaces entre académicos; sus vivencias y prácticas sobre la docencia. Sin embargo, otros autores como Oliver et al (1998) han estudiado los principios de diseños instruccionales que han descrito cómo la buena docencia puede, exitosamente convertirse en medios en línea.

Autores como Marsh, (1987), se han enfocado en la información de los resultados de evaluación de los estudiantes. Tomando en cuenta su experiencia de aprendizaje y su comportamiento pedagógico, como exponen Marsh y Roche (1994), en vez de tocar el tema de la "buena docencia". A pesar de que existen diferentes rasgos desde donde se puede medir la buena docencia, preferimos apegarnos al enfoque de Ramsden (2003), que visualiza la buena docencia como una nebulosa que tiene importantes propiedades y que es más filosófica que pragmática, que requiere tiempo, experiencia y atención al detalle, lo cual muchos académicos encuentran como un gran reto. Esto, debido a que se necesita entregar el todo para obtener el todo, tal y como se exige en las universidades hoy día.

Como indica Lledó (1995) la docencia universitaria no debe ser una transmisión de conocimientos estereotipados, sino un estímulo que facilite la transmisión de aprendizaje y la búsqueda de la eficacia de este, donde el profesor, además de guiar, acompaña este proceso. En este sentido, Zabalza (2011) plantea los rasgos que considera básicos para una docencia de calidad:

- Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo, organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, -selección de contenidos interesantes y forma de presentación de estos, materiales de apoyo a los estudiantes, metodología didáctica, incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos, atención personal a los

estudiantes, estrategias de coordinación con los colegas, sistemas de evaluación utilizados y mecanismos de revisión de procesos. (p.271)

Barnett, 2001 indica que, originalmente, “las universidades fueron el lugar donde se generaban las principales aportaciones a la ciencia y a la cultura”, lo que supone que haya una transmisión de conocimiento de más alto nivel a la sociedad. Hoy día “la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad” “debido a que ya no se ejerce el monopolio del conocimiento experto.” (p. 86).

Es tanto así, que Imbernón (2000), plantea dos enfoques para analizar la futura institución universitaria:

1. La universidad debe cambiar radicalmente. Esto hace alusión al hecho de que hoy día la enseñanza se ha quedado obsoleta y es necesario que la universidad asuma una nueva cultura.
2. Debe ocurrir un cambio en la sociedad que compone a la universidad. Según el autor, porque a pesar de la evolución de la universidad a lo largo del siglo XX, no ha roto con las directrices que se le marcaron en su nacimiento. La universidad debe educar en la vida y para la vida, involucrando a la sociedad en su contexto y realidades; el dinamismo social.

Lo anteriormente citado se desprende del hecho de tener un modelo de planificación para el desarrollo de la docencia, donde se aplican nuevos planes de estudio, que en muchos casos no se han revisado ni coordinado con las diversas materias, convirtiendo el conocimiento experto en un monopolio, lo que obliga al profesor a optar por charlas magistrales, como exponen Romaña y Gros (2003).

Es consabido que no desaparecerán las charlas ni la formación presencial, pues son de utilidad en muchas de las prácticas áulicas, aun así, debemos tener en cuenta que esta modalidad de enseñanza debe ser ampliada por el uso de las TICs para satisfacer demandas

internas, no solo de las universidades, sino también del estudiante metacognitivo, quien ha escogido qué aprender y la forma en que desea aprenderlo, como infiere Barnett (2001). Estos rasgos unidos al desempeño docente provocarán la calidad de la docencia y la posterior transformación de un aprendizaje efectivo, según Gabdulchakov et al (2015), pues el desarrollo de la docencia va muy relacionado con las competencias del docente, y al hablar de competencias, no me refiero solamente al aspecto profesional, sino, también a la parte integral, que debe tener un docente. Para que la docencia sea efectiva, el docente debe ser el ente práctico del proceso. Debe producir la conexión necesaria en el ambiente y con sus estudiantes, para que de este modo convierta la teoría en ejercicio de la práctica. Este docente debe ser un intelectual, profesional crítico y ético, quien promueve el desarrollo de las habilidades, manteniendo su distancia crítica.

Al igual que en otros estudios, en esta investigación se tomó en cuenta para realizar este análisis, la identidad del profesor, concepciones de la enseñanza – aprendizaje, percepciones del contexto de la enseñanza y percepciones y creencias sobre la tecnología en la enseñanza. Es preciso, entonces visualizar lo expuesto en la literatura experta sobre el tema de la innovación en el ámbito de la educación, de modo que se pueda establecer la relación de las TIC con la creación educativa.

2.2.1. Innovación Educativa en la Enseñanza Universitaria.

Según Sein – Echaluze et al (2014) la innovación es un área interdisciplinar que, como tal, integra conocimientos tecnológicos y pedagógicos y que necesita conocer e identificar buenas prácticas, generadas por el propio docente, para que sea efectiva. Nuestra sociedad está caracterizada por el cambio y percibe el concepto innovación como algo diferente a lo rutinario. Según Vaillant y Marcelo (2012) estos cambios que se han producido en nuestra sociedad en

las últimas décadas se deben a la expansión de las nuevas tecnologías de la información. Esta declaración, nos obliga a asociar la innovación educativa con el uso de las nuevas tecnologías.

De acuerdo con Marcelo (2011), citando a David Hargreaves (2008) los individuos son impactados por las tecnologías informacionales en tres dimensiones:

- Mejora de la capacidad de hacer más cosas por uno mismo.
- Optimización de la posibilidad de lograr más resultados.
- Incremento de la facultad de las personas para hacer más organizaciones formales.

Lo anteriormente citado, forma parte esencial de la innovación. Es por esto por lo que, cuando asociamos la tecnología a la educación, desencadenamos, debido al impacto que producen éstas, al ente innovador en el estudiantado.

Salinas (2004) indica que:

“... las instituciones de educación superior necesitan flexibilizar sus procedimientos y su estructura administrativa para darle lugar a modalidades de formación alternativas más acorde con las necesidades que esta nueva sociedad presenta, ya que esto también, es parte esencial de la innovación”. (p.3).

El autor sostiene que la innovación tiene lugar a raíz de la presión externa que producen los cambios educacionales del mundo, lo que hace que se originen respuestas institucionales de distintos tipos. Como indica Bates (2000) estas respuestas institucionales, a la presión ejercida por los cambios, pueden ser de la siguiente manera:

- Programas de Innovación docente, relacionados con la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Modificación de las estructuras universitarias.
- Experiencias innovadoras.

Tal y como plantea Salinas (1998) la implementación de las innovaciones educativas genera que el profesor sufra implicaciones en su preparación profesional, pues se le hará necesario ser un usuario aventajado de recursos de información, ya que los docentes son parte esencial, a la

hora de iniciar un cambio educativo. Es por esto que, autores como Stukalenko et al (2016) sostienen que la teoría de innovación en la educación es un nuevo campo del conocimiento científico – pedagógico. Estos autores consideran la innovación pedagógica como un “paradigma de unidad inseparable e interconexión” de los tres principales procesos pedagógicos en el campo de la educación:

- Creación de novedades.
- Desarrollo.
- Integración de novedades.

Los autores sostienen que la teoría de la innovación en la educación es un proceso innovativo en el sistema educativo. Para que se pueda llevar a cabo es necesario contar con actividades innovadoras, innovaciones y un ambiente innovador, pues este proceso involucra tres principales aspectos que definen el clima general y las condiciones de desarrollo del alumnado:

- El aspecto socio – económico.
- El aspecto Psicológico.
- El aspecto regulatorio – organizacional.

Por ende, el proceso de innovación educativa no tiene una naturaleza espontánea, es un proceso consciente y regulado. Integrar innovación es altamente significativo en la gestión del conocimiento. Como indican los autores, el aprendizaje innovativo es un proceso creativo, relacionado con la aplicación exploratoria, la indagación, el juego educativo modelado y otros tipos de actividades en el quehacer educativo. Estos autores explican que la solución de los problemas educativos, en el sentido de la innovación, comienza con el entrenamiento profesional de los docentes, ya que el docente moderno debe estar capacitado, no solo para enseñar su propio contenido, sino también, para ser proactivo en el empleo de las tecnologías de innovación y aplicarlas creativamente en un campo educativo específico.

El aprendizaje innovativo, involucra cambios innovadores en una cultura correspondiente y en un ambiente social. Estos cambios deben llevar a una reacción activa para la solución de problemas. Lo antes citado, indica que, si no hay solución de problemas, a raíz de los cambios, entonces no hay tal innovación. Es por lo tanto que, innovación educativa puede ser definida de la siguiente manera:

Un tipo específico de manejo del conocimiento alternativo a la norma de aprendizaje tradicional. Proceso que provee desarrollo personal en el docente y en los estudiantes, a través de la democratización de la posición docente e inclusión de todos en la creatividad corporativa y la actividad productiva. Un cambio en la naturaleza de la cooperación educativa, el cual crea un alto nivel de preparación para un futuro cierto e incrementa el nivel de la actividad comunicativa e intelectual, desarrollo y creatividad. Un tipo específico de manejo del conocimiento, el cual implica el desarrollo de las habilidades del estudiantado para acciones cooperativas en nuevas situaciones.

Todo esto nos indica que, es necesario incorporar innovaciones en la educación tradicional para que los aspectos del desarrollo del alumnado (socioeconómico, psicológico y regulatorio-organizacional), puedan cambiar el obsoletismo áulico y, de esta manera, la preparación de líderes sea efectiva. Pues la innovación educativa incluye preparar al individuo como ente proactivo ante las nuevas problemáticas, tal y como indica Green (2013).

Ahora bien, pensar que la innovación educativa se refiere solo a cambios palpables es un error, pues hablar de innovación hace referencia a la preparación del alumnado para el pensamiento crítico, habilidades para resolver problemas, compromiso cívico y orientación hacia la justicia social. Todo esto es un compromiso con los cambios educativos como criterio de selección (Bartee, 2012).

La innovación pedagógica en la preparación del liderazgo educativo está centrada, como indica Orr (2006) en la facilitación activa del aprendizaje, colaboración, reflexión y diálogo.

Es por esto por lo que, aunque se aprecien las lecturas tradicionales, se debe tomar en cuenta las discusiones valorativas, incluyendo esas que alternan entre grupos pequeños y grupos grandes. Esto permitirá que el estudiante comparta sus experiencias personales y que cada estudiante tenga una voz propia, que se enfoque en la investigación de un tema particular, discutiendo la aplicación de este tema a la práctica de su realidad contextual, como se lee en Godon et al (2016).

Algunos autores recomiendan estrategias que ayudan al docente a integrar las innovaciones en el aula, un ejemplo de éstas, son las siguientes:

Simulación, donde los estudiantes intercambian historias personales y profesionales y utilizan el método de estudio de casos, Brown (2004) lo cual incluye reflexión, discurso racional, y prácticas de políticas. Discusiones guiadas, paneles diversos, cambio de rol y asignaciones que incluyen autobiografías culturales, lecturas de liderazgo de justicia social e investigaciones en otros grupos culturales, como indica Furman (2012).

Según Mckenzie et al (2008) innovación es algo más que la planificación curricular; es conectar la teoría con la práctica, hacer el trabajo de curso más relevante, incluir experiencias de actividades de investigación y las entrevistas. Esto, debido a que es necesario hacer énfasis en el contenido de la justicia social y extender la pedagogía al campo de las experiencias con actividades como caminatas por la vecindad, entrevistas interculturales y acciones de investigación orientadas a la equidad. Los autores sostienen que algunas universidades han adoptado las prácticas de innovación, dándole un sentido diferente a sus cursos programados, haciendo de esta forma que la teoría sea puesta en práctica en un medio real.

Según un estudio realizado por Gordon et al (2016) entre las universidades que promueven estas prácticas de innovación, encontramos las siguientes:

1. Universidad de Alabama: la cual ha hecho un compromiso de integrar la teoría con la práctica, a través de tres fases:

- a. Incrustar los campos de experiencia en los programas tradicionales.
- b. Dos semestres de internado.
- c. Un tiempo completo de una residencia de diez días.

Además, dentro de su programa tradicional han insertado los siguientes cursos:

- Plan de asociación de familia e inventores sociológicos.
- Plan para una efectiva comunidad de aprendizaje.
- Supervisión Clínica.
- Actividad de desarrollo profesional.
- Código personal de ética.
- Organización del manejo de aprendizaje.
- Escuela del análisis cultural y plan de acción.

2. Universidad de Washington: Esta universidad prepara líderes, los cuales proveerán equidad a cada estudiante, esto lo hacen a través del desarrollo de las siguientes competencias:

- a. Capacidad instruccional.
- b. Sistemas de desarrollo.
- c. Abogando con estudiantes, familias y comunidades.
- d. Compromiso de práctica ética.
- e. Mejora de la conducción con datos.
- f. Liderazgo de cambio.

3. Universidad de Tennessee: Basa su programa en el reclutamiento y selección, que se fundamenta en las competencias de los candidatos para encauzarlos de una forma innovadora acorde al área de manejo del candidato.

4. Universidad de California: Esta universidad trabaja auditorías de equidad que consisten en tres pasos:

- a. Auditoría docente y calidad instruccional, ya que los docentes son los entes de innovación.
- b. Equidad programática.
- c. Equidad de logros.

Como puntualizan Potemski y Matlah (2014) para que el profesor universitario desempeñe un rol como el que se le ha pedido, es necesario que haya tenido una inducción pertinente. Si la universidad tiene un programa efectivo para la inducción, va a proveer más que sólo un mentor, incluirá una orientación, un soporte instruccional y un desarrollo basado en las necesidades individuales del profesor. Lo anteriormente descrito es lo que desenlaza las diferentes metodologías que implementa cada docente.

2.2.2 Las diferentes metodologías de la enseñanza.

“El sistema metodológico es una acción reflexiva” (Pérez, 2009, p. 3). Partiendo de esta frase hacemos alusión a lo planteado por Tejedor (2003) quien sostiene que la metodología es un conjunto de estrategias de enseñanza que provoca un tipo de interacción didáctica. Este tipo de interacción es un sistema metodológico, orientado por principios.

Según Zabalza (1995) estos principios son los siguientes:

- Principio de realidad: La programación debe referirse a las posibilidades reales de ejecución.
- Principio de racionalidad: Implica la justificación del qué hacer, por qué, cómo y para qué.
- Principio de socialidad: Llegar a puntos de acuerdos comunes, en cuanto a la planificación.
- Principio de publicidad: El alumnado debe conocer el contenido programático.
- Principio de intencionalidad: Se eliminan las influencias extrañas y no programadas.

- Principio de selectividad: Justifica los contenidos.
- Principio de decisonalidad: El alumnado tiene poder de decisión sobre lo que aprende.
- Principio de hipoteticidad: Implica la diversidad de enfoques y matices en el currículo.

Según el autor, estos principios guían el proceso metodológico, por distintas que sean las metodologías empleadas. Claro está que, las características de las prácticas metodológicas van a desarrollarse de acuerdo con un modelo educativo, ya que éstos influyen sobre las mismas, de una forma radical.

Según Tunnermann (2008) el modelo educativo “es la concreción de los paradigmas educativos” (p. 109). Es una representación de la realidad institucional. El autor sostiene que un modelo educativo: Tiene que ver con la educación integral, valores y principios educativos, sostiene la investigación y formación flexible y abierta al entorno.

El modelo Educativo es lo que guiará la práctica metodológica, pues de acuerdo con el modelo que se haya adoptado, se implementará una práctica metodológica “x”. Además, integra las funciones sustantivas (docencia, extensión e investigación), promueve la excelencia interdisciplinaria y servicio a la sociedad y su propósito es establecer y fortalecer programas transversales.

Según Mayorga y Madrid (2010) se han utilizado varios modelos educativos:

- a. Modelo Educativo Tradicional o Transmisivo: Centrado en el profesorado y los contenidos, quedando todo lo demás en un segundo plano. Se repite lo plasmado en los manuales.
- b. Modelo Educativo Didáctico Tecnológico: Se combina la transmisión del conocimiento acumulado con el uso de las tecnologías activas. Se trabaja de manera conjunta la práctica y la teoría.

- c. Modelo Educativo Didáctico Espontaneista – Activista: Se educa al alumnado en el contexto circundante, dándole la oportunidad de seleccionar su aprendizaje, a través de la observación, la indagación y el descubrimiento de su necesidad cognitiva. Lo que se hace en este modelo se incluye en el Modelo Socrático, que no es más que la interpelación del docente y el alumno en búsqueda del descubrimiento del conocimiento.
- d. Modelo Comunicativo – Interactivo: Que requiere el dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa; no solo la práctica, sino también la estructura y el significado, ya que según Casden, (1986) la comunicación afecta:
- El análisis de las estructuras de participación.
 - El estudio comprensivo de la lección.
 - El proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes.
 - Preguntas del profesorado y respuestas de los estudiantes.
- e. Modelos Didácticos Alternativos o Integradores: También llamado modelo de investigación en la escuela, debido a que no es espontáneo; lo desarrolla el alumno con ayuda del profesor y favorece la construcción del conocimiento, a partir del planteamiento del problema.

Dentro de este modelo, se incluyen otros modelos en la práctica metodológica:

1. Modelo Activo Situado: Se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas, donde los estudiantes son los verdaderos protagonistas del aprendizaje, el cual gira en torno a sus intereses y problemas, con aceptación de la autonomía individualizada, según (Stern y Huber, 1997).
2. Aprendizaje para el dominio: El cual toma en cuenta como lo verdaderamente valioso, la biografía del alumno, sin dejar de lado la comprensión verbal, el estilo de aprendizaje y las variables afectivas, como plantea (Carroll, 1963)

3. Modelo Contextual: Además de ser comunicativo, se toma en cuenta el contexto para el análisis de tareas y de los procesos dialécticos constructivos.
4. Modelo colaborativo: Es una actividad de enseñanza interactiva; en equipo, donde la función es compartida y tanto el educador como los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción.

Esto nos hace entender que un modelo educativo es un marco de referencia de las prácticas metodológicas, por ende, éstas mostrarán características de los modelos que las influyen, aunque también es posible que las prácticas metodológicas desplieguen características de varios modelos, ya que el docente puede basar su práctica en la mezcla de modelos que considere necesario para la enseñanza.

A continuación, visualizaremos un cuadro explicativo con los diferentes modelos que hemos analizado, a fin de poder entender la forma en que se desarrollan sus componentes:

Tabla 3.

Modelos Educativos.

Dimensiones	Modelo Educativo Tradicional	Modelo Educativo Tecnológico	Modelo Educativo Espontaneista	Modelo Educativo Alternativo
Para qué enseñar	Proporcionar informaciones fundamentales Contenidos	Formación moderada y eficaz Objetivos Programación detallada	Educación en la realidad inmediata Importancia del factor ideológico	Enriquecimiento del conocimiento Importancia en la opción educativa que se tome
Qué enseñar	Síntesis del saber disciplinar Predominio del saber conceptual	Saberes disciplinares actualizados Incorporación de conocimientos no disciplinares Relevancia a las destrezas	Contenidos presentes en la realidad inmediata Importancia a las destrezas y actitudes	Conocimiento escolar relacionado a la problemática social y ambiental Conocimientos meta disciplinares Progresión de la construcción del conocimiento.

Ideas e Intereses de los Alumnos	No se tienen en cuenta	No se toman en cuenta los intereses del alumnado Se toman en cuenta las ideas como si fueran errores para sustituir por conocimiento verdadero	Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos No se tienen en cuenta las ideas	Se tienen en cuenta las ideas y los intereses del alumno.
Cómo enseñar	Banco de información Actividades centradas en la exposición del profesor Exámenes El profesor explica y mantiene el orden	Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas Combinación de la práctica y la exposición Descubrimiento dirigido El profesor expone y dirige	Metodología basada en el descubrimiento espontáneo del alumno Actividades realizadas por el alumno (en equipo) El profesor coordina como líder social y afectivo	Metodología basada en la idea de investigación Trabajo en torno a problemas y su tratamiento Papel activo del alumno El profesor coordina el proceso como investigador en el aula
Evaluación	Memorismo Atiende al producto Realizada mediante exámenes	Centrada en medición detallada de los aprendizajes Atiende al producto, pero mide procesos Realizada mediante test y ejercicios específicos	Centradas en la destrezas y actitudes Atiende al proceso, pero no de forma sistemática Realizada mediante observación directa y análisis del trabajo del alumnado (sobre todo grupos)	Centrado en el seguimiento y evolución del conocimiento del alumnado Atiende de manera sistemática a los procesos Reformulación a partir de las conclusiones Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento.

Basado en: Los modelos didácticos como instrumentos de análisis e intervención en la realidad educativa. F.

García (2000) Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales 1(207) p. 1-12

Toda práctica metodológica o metodología didáctica se desarrolla acorde con el modelo educativo seguido. Algunos autores como García (2002) sostienen que la práctica

metodológica debe estar regulada institucionalmente, esto es debido a que, según el autor, se proponen tres niveles para el análisis de la práctica metodológica:

a) El Nivel Macro: que tiene que ver con las metas y creencias sobre la enseñanza y también las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor.

b) El Nivel Meso: el cual contempla las estrategias pedagógicas y discursivas, empleadas para introducir los contenidos.

c) El Nivel Micro: Que abarca la valoración de los aprendizajes logrados.

Es por esta razón que el autor sostiene que el conjunto de acciones llevado a cabo en la práctica metodológica debe ubicarse en el marco de un proyecto institucional. A pesar de esto, la realidad en la que se vive es, que cada docente desempeña su papel, implementando las prácticas metodológicas que considera apropiadas, ya sea por la experticia o por la falta de ella.

Según los autores Kane et al (2004) la experiencia y la intención del profesor influyen en sus actuaciones, algo que los autores explican en tres dimensiones y lo llaman: “Teorías del profesor”. Estas teorías son explicitadas mediante diversos mecanismos, que corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica metodológica, como exponen Arbesú y Figueroa (2001). Pero estos mismos autores plantean que, además de las teorías asumidas por el profesor, existen las teorías en uso, que no es más que la puesta en operación de sus marcos referenciales para la implementación de su práctica metodológica, donde sus teorías van más allá de su validación.

También existe la dimensión C, que tiene que ver con el reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje. Esto quiere decir que la práctica metodológica no culmina con la enseñanza, sino que se debe finalizar con la evaluación, tal y como expresan Glassick et al (2003), cuando indican que además de evaluar el proceso, se debe evaluar los resultados para reconocer los logros. Lo que quiere decir que la práctica metodológica del docente va variando, debido al cambio que produce el aprendizaje, tanto en el profesor como en el alumno.

Aunque debemos también exponer que, de acuerdo con Biggs (2003) en la enseñanza universitaria podemos encontrar distintos métodos, tales como: “la enseñanza dirigida, la enseñanza por pares y el aprendizaje autodirigido. Todos éstos orientados a que el alumnado pueda ir desde la reproducción hasta la potenciación de la indagación, el posicionamiento personal y grupal y la enseñanza reflexiva”. (p.210)

Lo anteriormente expuesto confirma que, como señalan Tejedor y García (2006) no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos. Algunos autores, como Flechsig y Schieferbein (2003) se inclinan por la enseñanza dirigida, en donde el papel del profesor es el de guía y asesor. Otros, como Aebli (1988) sostienen el autoaprendizaje, para que el estudiantado sea capaz, a través de su experiencia personal, de descubrir, desarrollar conceptos y competencias, construir el conocimiento y autoformarse. También están los autores como Oser y Baeriswye (2001) que promueven la socialización de saberes.

Para el logro del desarrollo de las nuevas competencias docentes se ha propuesto un cambio de gran magnitud en cuanto a las metodologías y dinámicas de aula, haciendo que términos como “aprendizaje activo” o “estrategias participativas” formen parte del vocabulario de la mayoría de los docentes (Muñoz et al 2016). Aunque, según García et al (2019), se hace difícil llevar a la práctica una evaluación trascendente con los procedimientos tradicionales y poco se puede esperar de un cambio metodológico si no se acompaña de una innovación coherente en el campo de la evaluación.

Existen autores como Vaillant (2019), quien sostiene que se debe repensar la metodología y seguir los ejemplos de interés que han caracterizado a algunas naciones como:

- Japón, que cuenta con un sistema avanzado de autoinformación y comunidades de práctica.
- Singapur, que trabaja con una red docente para fortalecer la práctica a través del apoyo a los maestros y profesores, haciendo uso del aprendizaje colaborativo.

-España, donde existen centros de profesores por más de dos décadas para desarrollar programas formativos.

Según Mathewson (2014) existe un marco para representar la práctica. Esto indica que la metodología implementada varía de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve, por ende, el profesor analiza su entorno, identifica sus dimensiones, relaciona sus perspectivas y diseña su metodología. A medida que se indaga sobre este tema, encontramos autores como Bordás y Oliver (2004) quienes indican que, de acuerdo con la metodología empleada, se provoca un resultado en el estudiante, es decir, la manera en que se implementa la enseñanza del profesor repercute sobre el alumno produciendo un tipo de aprendizaje.

Lo anteriormente indicado quiere decir que, si la enseñanza del docente es una lección magistral, el aprendizaje del alumno será memorístico. Si el método es de indagación, el alumno tendrá un aprendizaje colaborativo – guiado. Si el estudio es independiente, el estudiante tendrá un aprendizaje autónomo y si el método es de discusión, el aprendizaje será colaborativo.

Es por esta razón que los profesores deben apropiarse la metodología al ambiente real de sus estudiantes, algo que implica, por parte del docente, tener ciertas virtudes, tales como la honestidad, la empatía, la equidad. Estas actitudes del docente están intrínsecamente relacionadas con la metodología a implementar y el impacto que ésta provoque en el estudiante, como lo expresado por Skubic y Nujisic (2015).

Parte de esta dinámica de trabajo es incluir a las TIC en el diseño metodológico del proceso de aprendizaje, algo que repercutirá en el estudiantado para lograr la actualización de los conocimientos.

La Inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las metodologías docentes actuales.

Tal y como señalan Romaña y Gros (2003), cuando se le pedía a un docente que hablara acerca de una situación normal de clase, en un día normal, solía describir una clase magistral, sin embargo, el empleo de técnicas para manejar y presentar las informaciones hace que la clase vaya más allá de pasar diapositivas o utilizar presentaciones. Esto, debido a que ya no es tan necesario comunicar datos, pues la presencia de las nuevas tecnologías ha tomado terreno, haciendo que se pueda impartir una docencia a distancia, donde todos participen y puedan verse sin importar el lugar geográfico en que se encuentren. Las fuentes informaciones están accesibles a todos y ya el profesor no tiene que ser el banco de información, logrando así que, el estudiantado fomente una cultura de indagación.

Como plantea Gimeno (1996) y confirma Gómez (2008) las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han alterado el concepto espacio y tiempo. Ahora es posible que las acciones de muchas personas estén coordinadas, a pesar de que éstas estén ausentes, algo que supone una nueva forma de hacer las cosas en el proceso de aprendizaje. “Las TIC se deben utilizar, no para hacer lo mismo que se hacía antes de que estuvieran, sino para crear, haciendo cosas diferentes y nuevas” (Cabero, 2015, p. 19).

El uso de las TIC no asegura que la calidad docente mejore, ya que como coinciden Romaña y Gros (2003), Boyd (2014) y Cabero (2014) todavía se observan pocas aplicaciones novedosas e innovadoras, pues hay una falta importante de información tecnológica por parte de los docentes.

Aunque ni la tecnología ni la globalización aseguran una mayor calidad en la enseñanza superior, las autoras concuerdan con que las Tic están sirviendo para romper inercias y esquemas habituales de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Según Marcelo y Domínguez (2013), y no confirmando lo que plantea Gimeno, los profesores hacen uso de la tecnología en su enseñanza para transmitir contenidos; como apoyo a la exposición oral. Los autores Marcelo y Domínguez (2013) afirman que, el docente debe ser innovador; con conocimiento de las tecnologías y sus condiciones, compatibilidad tecno pedagógica y con conocimiento de la cultura. Estas exigencias se hacen con el fin de que se pueda producir una enseñanza innovadora, ajustada al contexto y empleando de forma apropiada las Tic. Los autores aseveran que, en la actualidad existe un divorcio entre las tecnologías y las prácticas de enseñanza, pues “las tecnologías deben integrarse y dialogar tanto con el contenido que se enseña como con la didáctica y la pedagogía de ese contenido” (p. 308).

Acorde con los autores Fainholc et al (2013) las redes virtuales, que es uno de los usos de las tecnologías para la transferencia de aprendizaje, transforman la gestión y circulación de la información, por ende, provoca una transformación en la concepción y metodologías de la enseñanza y del aprendizaje. Este hecho produce la valoración de la competencia tecnológica del docente, ya que es fundamental que dentro de las prácticas correctas se combine el uso de las Tic e internet. Además, se debe tomar en cuenta que la tecnología debe utilizarse para crear sucesos diferentes y para instaurar nuevas escenografías de comunicación.

Por otro lado, Prensky (2011) promueve la meta visión con respecto a las Tic, indicando que los docentes deben saber incorporarlas para que puedan repercutir en el aumento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, en vez de utilizar este recurso para hacer lo mismo que harían sin él (Marcelo, 2011). Debido a esto es que López et al (2017) plantean que se hace necesario estar en un constante aprendizaje, que implique el desarrollo de la competencia “aprender a aprender”, en relación con el desarrollo tecnológico, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes.

En un estudio longitudinal de diez años (2004 – 2014), realizado por England et al (2017) se observa como resultados, las claras diferencias entre docentes noveles y profesores experimentados; los docentes noveles pueden cambiar de manera rápida, a diferencia de los profesores experimentados, los cuales muestran resistencia al cambio en sus concepciones.

En este estudio se revela que la tecnología en la educación incide en el cambio de perspectiva conceptual y metodológica de los profesores, pero es mucho más fácil para los profesores principiantes asumir un cambio de las ideas que para los profesores experimentados, como indican Kirkwood y Price (2012). Estos cambios de concepción y mejora sobre la enseñanza – aprendizaje con la tecnología han sido estudiados por varios autores, como: (Orlando, 2014); Scott, 2016 y Kwan, 2000).

2.3. Profesores principiantes o docentes noveles

Hoy en día se ve la formación del profesorado novel como uno de los retos a los que se enfrenta la profesión docente en la universidad, aunque no se debe dejar de lado, que debido al interés en el tema se han realizado múltiples estudios en este campo de la docencia universitaria.

Como apunta Bozu (2009):

Existen investigaciones realizadas sobre los inicios en la profesión docente, las cuales aluden al hecho de que para los nuevos profesores su primer año de trabajo en la enseñanza es una experiencia problemática y estresante. Además de que es, en este periodo, donde los profesores desarrollan su propia identidad profesional. (p. 57)

Así que, existe un dilema en la conciencia intelectual del profesor novel, donde se debate lo que él es como profesional y el aprendizaje que amerita tener para poder emplear correctamente los recursos. Por esto algunos autores como Zeichner y Gore (1990) sostienen que, una parte de los profesores noveles repiten las mismas prácticas que sus docentes experimentados utilizaron

con ellos, ejecutando así una labor repetitiva en un marco de imitación, que no da lugar a estrategias innovadoras.

Esta situación nos lleva a hacernos una pregunta: ¿Qué es un profesor novel? Según Vera (1988):

Es una persona generalmente joven que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teóricos – prácticos y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica. (p.44).

Otros autores, como Imbernón y Martínez (2008) y Farrel (2016), plantean que el docente novel es un profesor recién graduado, que por primera ocasión se incorpora laboralmente en una institución educativa, ya sea su primera o segunda profesión o carrera.

En este sentido, Herreras, et al. (2011) conciben al profesor novel como el docente que ha ejercido su carrera en un lapso comprendido entre 1 a 3 años, en este caso en el Nivel Superior. Este corto tiempo y los desafíos a los que se enfrenta produce la existencia de un dilema en la conciencia intelectual del profesor novel, donde se debate lo que él es como profesional y el aprendizaje que amerita tener para poder emplear correctamente los recursos.

Es posible que cuando un profesor principiante incursiona en la docencia universitaria, esté enfrentándose a un sinnúmero de pensamientos sobre su práctica, ya sea como reflejo de la recibida, en forma positiva, o como antimodelo de lo que ha vivido como estudiante.

Gibbs y Habushaws (1989) plantean lo siguiente:

Los profesores noveles universitarios...a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones, se preguntan si podrán asumirlo. (p79)

La inducción se plantea como una transición de alumno a profesor, en donde se dan aprendizajes extensivos, en contextos casi siempre desconocidos. Es también “un proceso

continuo que, como tal, se ve envuelto en un esfuerzo de desarrollo extremadamente importante” (Burke, 1987, p. 113). En este proceso los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional manteniendo el equilibrio personal, algo que Bozu (2009) denomina “situación docente estresante”.

Se dice entonces que, estos profesores pasan por un proceso de desarrollo profesional en donde van a incrementar sus competencias y destrezas, conocimientos y actitudes, adecuadas para ejercer una práctica de calidad (Marcelo y Mayor, 2000, p. 18-26).

Durante este proceso el profesor sufre cambios estructurales, ya que el ambiente en el que se desenvuelve también cambia. Al encontrarse frente a nuevos retos, el profesor se ve en la obligación de guiar su práctica al fin requerido. Pero esta competencia debe trabajarse en el proceso de formación docente (Uusiautti y Määttä, 2013).

Pillen et al (2013), sostienen que el aprendizaje para ser profesor, además de ser complejo, es un proceso personal. Así también lo indican los autores Mclean (1999) y Olsen (2010) quienes afirman que este proceso se complejiza, debido al hecho de que los profesores principiantes traen sus propias concepciones y su aprendizaje está permeado por sus experiencias previas como estudiantes y por sus características personales.

Ahora bien, aunque existen bastantes investigaciones sobre el profesorado principiante, solo algunas tratan sobre la problemática de docentes noveles universitarios. Entre las investigaciones realizadas se plantean las siguientes problemáticas:

- La docencia, recursos e investigación (Dunfune, 1990, Correa, (2018). Es una indagación sobre los recursos disponibles para realizar investigaciones educativas.
- Tiempo, metodología e investigación (Gil, 1993) Kornblit (2007), plantea el dilema existente entre la carga académica de los docentes universitarios y la exigencia de hacer investigación como parte de su desarrollo profesional docente.

- Relación de alumnos, asignaturas, contexto institucional (Fondon et al, 1999) Villalta y Saavedra (2012), es un análisis de la forma en que se relaciona el contexto institucional con el alumnado y la enseñanza de las asignaturas y el impacto que esto pueda tener.
- Necesidades de formación, planificación y motivación (Torre y Violant, 2000), analiza la forma de motivación que las instituciones educativas deben propiciar en sus docentes para que estos puedan internalizar la necesidad de formación profesional y gestionar su vida académica.
- El proceso de inducción de los docentes noveles (Devos, 2010; Paris, 2010; Smith y Engenmamm, 2015), expone la forma en que actualmente se desarrolla el proceso de inducción para docentes noveles en las universidades.
- Compartir experiencias docentes como apoyo a la formación del profesorado (Le y Ewing, 2008, Avalos 2001), es un trabajo sobre la repercusión de las comunidades de práctica y la colaboración de pares académicos.

Ya que sabemos que varias investigaciones se han realizado en torno a diferentes vertientes sobre profesores noveles, sería bueno estudiar los factores que de alguna forma influyen sobre su ejercicio profesional de hoy día. Es nuestra preocupación este tema, debido a que, según Medina & Imbernón (2010) en la actualidad se exige un nuevo perfil docente que pueda satisfacer las demandas que estos cambios producen. Donde la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo se consideran aspectos claves en el profesional involucrado en los procesos educativos universitarios.

Algunos autores, tales como, Mc Intyre et al (1996) han demostrado en sus reportes de estudio, que la cooperación docente de los estudiantes que se preparan para profesores, la mayoría de las veces, influencia su desarrollo como educadores, debido a que la cooperación académica se ha convertido en el punto focal para los profesores principiantes (Tellez, 2008).

Además de esto, es importante también, preparar a los profesores principiantes para desarrollar su conocimiento en el marco de la educación multicultural Cohran –Smith (2003); Cockrele et al (1999); Villegas y Lucas (2002) debido a que estarán situados en los diversos contextos, ya que los cursos universitarios prestan especial atención a la diversidad, la equidad y la inclusión, en la educación (Bennett, 2003).

Al analizar diversos estudios como los de Grant (2003), que plantea la educación entre culturas distintas como base de desarrollo ideológico, Nieto (2004), quien presenta el desarrollo de competencias docentes y la inclusión como adquisiciones de un medio intercultural, Sleeter (2003), que plantea la convivencia multicultural como sensibilizador de la inclusión educativa, Goodwin (2002), quien se apega a que el desarrollo del conocimiento de los docentes deriva de la convivencia multicultural, además de Escalante et al (2014), nos damos cuenta de que se le ha dado gran importancia a que los profesores acojan la educación multicultural como conocimiento base, que deben compartir. Esto se ha convertido en el foco de los programas transformativos en la formación del profesorado (Santoro y Alard, 2005).

Los cambios en el proceso educativo son imposibles sin propiciar el entrenamiento de los docentes. El entrenamiento externo a los docentes, los guía a la implementación del nuevo conocimiento en el salón de clases (Alvarez et al, 2012).

Según Álvarez et al (2012), los docentes deben ser formados en un proceso favorable al desarrollo de las innovaciones. Tal y como indica Scott (2010) para facilitar el desarrollo profesional de los docentes, el entrenamiento debe:

“Enfocarse en la solución de problemas.

Proveer oportunidades para trabajar con colegas y expertos.

Facilitar la exposición de los profesores a las innovaciones en el conocimiento, prácticas metodológicas y apoyo tecnológico.

Entrenarlos para probar nuevas estrategias y habilidades.

Proveer un propósito orientado a la reflexión y a la autorreflexión” (p. 212).

2.3.1. Proceso de formación de profesores noveles universitarios.

Todo lo antes dicho nos lleva a reflexionar sobre la pregunta: ¿Cuáles son los recursos formativos que necesita el profesor novel para cumplir con los requerimientos y exigencias de la educación universitaria de hoy día? Dentro de las respuestas posibles para esta pregunta, podemos referirnos a la manera en que se forma a los profesores noveles, encarándolos con su realidad, pues es imposible que se produzca una transferencia de conocimiento disociada del contexto en el que se desarrollan los docentes.

Se hace necesario que durante la formación de los profesores noveles se fomente, el trabajo autónomo y reflexivo de su práctica docente (Fainhol, 2000). Esto afirma lo dicho por Marcelo y Vaillant (2009), en cuanto a que “las escuelas deben transformarse en espacios en los que no solo se enseñe, sino espacios en los que los profesores aprendan” (p. 9).

Según Vonk (1983) guiar al profesor principiante a la reflexión sobre su práctica, conlleva tomar en cuenta el proceso de transición por el que está pasando y que implica una serie de ansiedades, encontradas con creencias y valoraciones opuestas. El profesor novel está pasando por una transición desde su inserción en el proceso de formación hasta llegar a ser el profesional autónomo. De la misma manera, Cochran – Smith (2001) indica que, la formación del profesorado principiante es un campo complejo, esto, debido a las tendencias políticas que influyen en la manera cómo se preparan a los profesores, tales como profesionalización regulación y desregulación que hoy día podemos ver con mucha mayor claridad. Se considera la formación del profesorado principiante, un problema porque no es un elemento independiente, ya que forma parte de un sistema más amplio (OCDE, 2005).

Es oportuno puntualizar que en el diseño y desarrollo de la formación del profesorado, participan un conjunto de profesionales amplio y variado, que, aunque poseen diferentes culturas y contexto, deben aunar conocimientos para trabajar conjuntamente en la meta planteada, que es la formación de buenos docentes (Marcelo y Vaillant, 2018).

La formación docente se complejiza más porque muchas veces es percibida como algo banal, debido a que de una forma u otra todos hemos sido formadores, tanto formal como informal, hecho que a veces, produce comentarios sobre la facilidad que implica enseñar y, por ende, le resta importancia a la formación del profesorado principiante (Berliner, 2000).

Partiendo de la premisa anterior, autores como Martínez (2002) hacen mucho énfasis en las comunidades de práctica, como elemento necesario para el desarrollo de la reflexión permanente sobre la propia acción didáctica, ya que el panorama de la educación ha variado, debido a que pertenecemos a una sociedad cambiante; que piensa y actúa diferente a otros tiempos. Esta sociedad demanda una nueva modalidad; un nuevo punto de vista en la educación. (Marcelo y Vaillant, 2009). Este cambio implica que el profesor novel debe asumir nuevos paradigmas e incursionar en un ambiente para el cual debe ser preparado desde inicios de su formación docente.

Cuando se encara al profesor novel con su realidad, su contexto, sus acciones profesionales, éste aprende de la experiencia (Marcelo, 2009). El profesor nuevo se ve en la obligación de resolver y diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación. Aprende a contestar los resultados pedagógicos de su quehacer, con miras a incrementar el desarrollo de sus competencias, ya que el profesor es considerado uno de los elementos más importantes del sistema educativo (Arzu et al 2016).

Dentro de las competencias que deben desarrollar estos profesores noveles, no es posible dejar de lado las competencias generales. Estas competencias, según Dorfsman (2012) abordan los campos del saber que se relacionan con el conocimiento teórico y práctico:

- a) Académico – disciplinar: Caracterizado por el saber pedagógico sobre los contenidos disciplinares.
- b) Organizacional en lo institucional, laboral, comunitario: Trata del manejo de roles y funciones, hasta la evaluación de estos a corto, mediano y largo alcance.

- c) Pedagógico, metodológico y tecnológico: Dimensión que se inclina por el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante y la resolución de problemas y formulación de proyectos.
- d) Socio emocional y comunicacional: Relaciona las competencias digitales combinadas con la lectura crítica de internet para estimular y reconocer el impacto de éstas en las mentes.
- e) Personal y reflexiva: Enlaza una confrontación de principios y criterios con la práctica docente, que según Schon (1996) debe estar guiado por la reflexión a la hora de formar a los profesores noveles.

Esto quiere decir que en la formación de los profesores noveles, se deben tomar en cuenta tanto las competencias generales como las profesionales (Siemens, 2005).

- Sensibilización.
- Discusión formal e informal.
- Integración de equipos.
- Desarrollo personal, profesional y organizacional.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a replicar que, en la formación del profesorado novel, se debe ponderar el desarrollo de todas sus competencias; las generales, las profesionales y las competencias digitales, como apunta Siemens (2005) logrando, de esta manera, que el nuevo profesor esté enfocado en la construcción de su identidad de base conceptual, necesaria para enseñar. Su práctica profesional si es reflexiva, irá contribuyendo a su propia formación e integrará los conocimientos multidisciplinares del contenido (Fainholc, 2013).

Se debe resaltar que hoy día, la Sociedad del Conocimiento no sostiene esta visión tradicional, en donde con manejar los contenidos disciplinares es suficiente, sino que presenta un currículo integrado, que además de requerir la publicación de normativas, exige un cambio de cultura y micropolíticas en las instituciones que forman a los docentes (Marcelo y Vaillant

2018). La formación docente se ve afectada por el conjunto de creencias, experiencias de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que hace que, sea más complejo enseñar a personas a enseñar, que enseñar a leer (Russell, 2014).

El ejercicio de la docencia requiere movilizar, además del conocimiento, las actitudes, valores, sentimientos y afectos para lograr que los docentes aprendan conocimientos válidos durante toda la vida. (Avalos et al 2013). El hecho de hacerse profesor no significa tener las habilidades y estrategias necesarias para el desenvolvimiento que requiere la profesión, pues muchas veces estos docentes son profesionales de áreas que no están relacionadas con la pedagogía o las ciencias de la educación, y no significa que desde que se inicia en el campo docente, ya ha desarrollado la identidad como profesor, sino que se va formando con el apoyo suministrado por los mentores y con la práctica del ejercicio profesional. (Fox y Wilson, 2009).

Le Maistre y Paré, (2010), indican que para los profesores principiantes es un reto la transición de ser un estudiante a ser profesor y de enseñar en un nivel a enseñar en otro nivel diferente. Algo que debe tomarse en cuenta en los programas de formación del profesorado.

Muchos de los profesores principiantes abandonan la profesión en los primeros años por no estar preparados para este proceso de transición Fulton et al (2005) y así mismo, lo confirma un estudio realizado en Illinois (De Angeles y Presley, 2007).

Todo esto, la mayoría de las veces se debe a que el proceso de transición de los profesores noveles no ha sido el foco de atención de los programas de mentoría, para proveerles del apoyo necesario en la creación de su identidad profesional (Carroll, 2005). El hecho de que un profesor principiante no pueda “arrancar” haciendo uso de lo aprendido para enseñar, crea una desilusión en el docente (Jones, 2006) que lentamente va logrando destruir su poca identidad, problema que debe identificarse para ser tratado desde la formación del profesorado.

Acorde con Díaz et al (1999) el profesor principiante se ve en la obligación de repetir las estrategias de sus profesores experimentados, en su ejercicio profesional para poder sobrevivir al choque emocional que experimenta al iniciar su trabajo.

Le Maistre y Paré (2010) explican que, a la mayoría de los profesores experimentados, que son mentores de profesores principiantes, les gustaría hacerles entender a estos docentes, que el comportamiento de sus estudiantes no es un ataque personal contra ellos. Una vez que el profesor principiante internalice esto, podrá experimentar un nivel de satisfacción que aclarará su mente para buscar e implementar las estrategias apropiadas y crear las condiciones de lugar (Engestrom, 1999).

Tal y como indica Avalos (2001) la transición del profesor hacia el salón de clases ha sido tema de estudio por más de 25 años, de igual forma lo exponen Fuller y Brown (1975); (Huberman, 1989), al presentar este tema como un eje vertebral en la formación del profesorado.

Según Avalos (2001), para analizar al profesor principiante se deben tomar en cuenta diversos elementos:

- El aprendizaje profesional, que hace relación a la enseñanza; herramientas, prácticas y procedimientos.
- La construcción de la identidad profesional; emotividad, evaluación y gerencia o liderazgo.
- Aprendizaje como colaboración; el manejo y la evaluación del aspecto social.
- Aprendizaje como reflexión; competencia, cognición y complejidad.

Todos estos elementos se complementan entre sí, plantea Dewey (1990), pues no debe separarse lo social de lo profesional y de lo emocional según, Freire (2000).

Esto quiere decir que el profesor principiante debe manejar su campo de trabajo, la parte afectiva-emocional, sin desligarlo del aspecto social y reconfigurar el aprendizaje profesional de la educación profesoral, a la enseñanza en el salón de clases.

Al igual que Wang y Paine (2003), avalos (2001), plantea que, mientras mejor se maneja la manera en que se enlazan estos elementos, mayor capacidad tiene un profesor de enseñar sin limitarse a un currículo; alguien que hace más de lo establecido, porque puede llegar a sus alumnos, alguien que contextualiza el conocimiento.

So y Watkins (2005) identificaron cuatro tipos de posiciones epistemológicas para la enseñanza, que ellos llamaron:

1. Aprendizaje centrado en el constructivismo
2. Aprendizaje experimental – inductivo
3. Exposición
4. Inducción

En su estudio llegaron a la conclusión de que el profesor principiante al finalizar su primer año cambiaba sus estrategias, a medida que iba profundizando su pensamiento. Estos autores han analizado que el profesor principiante, en su primer año de ejercicio profesional, se ve conectado para identificar conflictos, pero como no ha profundizado en su conocimiento y desconoce las herramientas necesarias para encarar las situaciones, termina adentrándose al campo que en verdad no es su fuerte.

Por otro lado, Bullough et al (2008) sostienen que existen evidencias de que los profesores principiantes incrementan sus capacidades adquiridas como profesionales, una vez comienzan a enseñar. Así también lo expresan Loh y Ha (2014) quienes analizaron las experiencias vividas de un profesor principiante, durante sus dos primeros años, en una escuela del sistema neoliberalista, observando cómo las creencias y actitudes de los profesores principiantes formados en la base pedagógica del constructivismo, lograron que este docente creara un

espacio de aprendizaje en medio de una ideología centrada en la formación para la economía política. Esta investigación confirmó que:

- Las creencias son un factor importante y determinante en la toma de decisiones para la práctica del profesor principiante (Hargreaves y Shirley, 2012).
- Muchas de las acciones de los profesores principiantes, reflejan patrones de sus profesores y colegas (Sahlberg, 2011).
- La formación del profesorado, los programas de mentoring y la inducción son un real apoyo para los profesores principiantes, cuando van dirigidos a la mejora educativa (Gray y Block, 2012).
- El contexto y las condiciones establecidas conducen al profesor principiante a desarrollarse profesionalmente hasta lograr que la condición para el proceso enseñanza – aprendizaje sea el correcto (Bullough, 2008).

Y justo aquí es donde se comienza a hablar de la autonomía del profesor, ya que estudios anteriores han mostrado que la autonomía del profesorado (decidir la manera en que quiere aprender, aprender a enseñar y enseñar) y el soporte de la escuela, afecta el aprendizaje (Vescio y Adams, 2008). Según Pearson y Moomaw (2005) la autonomía le da al docente el espacio para que pueda elegir y tratar diferentes formas de aprender a desarrollarse como profesionales.

El hecho de que un docente novel sea capaz de examinar distintas situaciones y métodos y pueda escoger la manera que mejor se acopla a su estilo de aprendizaje, nos indica que ha experimentado una alta demanda con su autonomía y su participación (Pearson y Hall, 1993), algo que es parte de su proceso de formación de identidad profesional (Avalos 2001).

Tal y como indican Stoll et al (2006) el aprendizaje profesional en los profesores principiantes es influenciado por las oportunidades que provee la escuela para estimular su desarrollo.

Es por lo antes expuesto que, también es importante la atención a las comunidades de práctica profesional, pues es una manera de aprender de otros, intercambiando ideas y estrategias, expresando dificultades y buscando soluciones conjuntas (Lomos et al, 2011).

De acuerdo con Deneve et al (2015), el profesor principiante debe encontrar en una comunidad de práctica profesional, lo siguiente:

- Esfuerzo Colaborativo.
- Diálogo reflexivo.
- Responsabilidad colectiva.
- Valores y visión compartida.
- Coherencia entre las características de la comunidad de práctica profesional y las mejoras asumidas en la instrucción diferenciada (p. 32).

Cuando la comunidad de práctica profesional en la que se ve envuelto el profesor principiante, cumple con los requisitos aquí indicados, la autoeficacia del nuevo docente se desarrolla (Bandura, 1977; Fuchs y Bishop, 1992), haciendo que el profesor se autoevalúe, pruebe nuevas estrategias e impulse su autoaprendizaje (Baker y Bal, 2010).

Es en este sentido que Avalos (2001) plantea que no es aconsejable volverse profesor por conexión personal, pues puede terminar cambiando de profesión al darse cuenta de que no está conectado a lo que esto implica y además se complicará más la relación con el ambiente de trabajo y los actores que lo componen, de modo que el ámbito social – afectivo vaya cayendo.

También es oportuno mencionar el ambiente laboral, pues se han realizado algunos estudios que han demostrado la importancia de este (Kardos 2003 y 2005) y la incidencia que tiene al momento del desarrollo profesional de los profesores principiantes (Huntley, 2008).

Es por esto por lo que en temas como, igualdad de espacios en la vida escolar, se invierte mucho tiempo como tópicos de investigación (Chistensen, 2013) ya que, esto puede generar la

disposición o no disposición del profesor, que está formando su identidad como docente, tal y como plantean Devos et al (2012).

Entonces, se puede interpretar que, “las manifestaciones de micropolíticas, en la cultura escolar es un tema de gran importancia para el aprendizaje social de los profesores principiantes” (Kelchtermans y Ballet, 2002, p. 759b). También debo decir que el aprendizaje colaborativo tiene su impacto en la práctica de enseñanza. Aquí es donde entran las comunidades de práctica, para compartir experiencias de aprendizajes que fortalezcan la formación profesional (MCNally et al 2009). El dilema está en qué podría lograr la constante discusión y entendimiento del aprendizaje profesional y la forma de apoyo en sus diferentes contextos, visión y concepciones de la enseñanza y de la identidad profesional y las tensiones de conflictos sociopolíticos y la estructura de apoyo para el profesorado principiante.

Ya que es muy importante la construcción de la identidad profesional para el profesor principiante, es oportuno puntualizar que ésta es descrita desde diferentes perspectivas que, muchas veces dependen del marco conceptual; si es sociológico o psicológico. Aunque sin importar la perspectiva, la identidad es producto de la autorreflexión, es dinámica y sufre constantes cambios (Beijaad et al 2004).

Como explica Avalos (2001) la identidad del profesor está provista por una visión más amplia e importante de la enseñanza, la cual describe las condiciones bajo las cuales se dictaron los temas y ésta se va formando con el acúmulo de experiencias vividas y compartidas y con el apoyo de la mentoría. Claro que, se debe tomar en cuenta que los profesores principiantes no son practicantes sin experiencia alguna cuando comienzan a dar clases, sino que ellos acumulan su visión de lo que es la enseñanza, sus vivencias académicas y el ambiente o contexto en el que se desarrollan y / o vienen a enseñar (Crossman y Thompson, 2004).

De esta misma forma, Beauchamp y Thomas (2009), Alterman y Vlerick (2009) agregan que la identidad profesional de los docentes es producto de un proceso lleno de tensiones. Y,

en relación a esto, Veeman (1984), indica que, estas tensiones son la lucha interna entre cómo el profesor principiante se ve a sí mismo como profesional y cómo se ve a sí mismo como persona. Autores como Alsup (2006), Rajuan et al (2007) entre otros, están de acuerdo en ciertos temas que se relacionan con las tensiones en la identidad profesoral:

- El cambio de rol de estudiante a profesor.
- Conflictos entre lo que se desea y el apoyo que se le da a los estudiantes.
- Concepciones contradictorias sobre aprender a enseñar.

En el estudio realizado por Pillen et al (2013) se pudo observar que un alto porcentaje de profesores principiantes son afectados en el proceso de formación de su identidad, debido al cambio de rol (de estudiante a profesor), y el hecho de no alcanzar sus expectativas con respecto al apoyo que deben dar a los estudiantes. No se discute el hecho de que el profesor debe desarrollar su instrucción áulica (Parise y Spillane, 2010), pero se debe identificar los antecedentes que apoyan y promueven el aprendizaje de los profesores principiantes, ya que esto se considera importante para encauzar el aprendizaje y por ende la mejora en la instrucción áulica, a través de la implementación de técnicas, como lo indican Bakkenes et al (2010).

Tener el conocimiento de las diferentes características que posee la enseñanza universitaria y el hecho de saber que hoy día las tecnologías de la información y comunicación son una parte inherente en los procesos para el aprendizaje, lleva a repensar la manera en que se está llevando a cabo el proceso de inducción del profesorado. ¿Se tomará en cuenta la innovación educativa y la utilización de la tecnología como partes importantes de la enseñanza universitaria, al momento de elaborar un programa de inducción para el profesorado principiante? ¿Cómo se están desarrollando los programas de inducción para el profesorado principiante?

2.3.2. Inducción al profesorado Principiante.

Los programas de mentoría y / o de inducción, buscan el desarrollo de la afectividad en los profesores principiantes, como una manera de inserción y formación de la identidad profesoral, aunque tiene que ver mucho el contexto en el que se haga (Roehrig et al 2008).

Fox y Wilson (2015) sostienen que cuando se inicia una nueva carrera es necesario tener apoyo, tanto para el quehacer de su campo profesional, como para fomentar las relaciones positivas en su ambiente laboral, ya que es importante para el desarrollo profesional de los principiantes, en este caso, profesores. Es por esta razón que existen programas de inducción para el nuevo profesorado, aunque los autores sustentan la importancia de las redes para que los profesores principiantes tengan acceso al apoyo y / o mentoría.

Otros autores como Fideler y Haselkorn (1999) confirman lo ya expuesto, cuando indican que la mentoría puede lograr que los retos a los que se enfrentan los docentes noveles, una vez se encuentran frente a sus estudiantes, queden minimizados, ya que la mentoría o la inducción, provee al profesor principiante de la experiencia a través de la consejería y la guianza oportuna.

En ese mismo orden de ideas, los autores Roehrig et al (2008) señalan que la afectividad es parte esencial de la identidad del docente, la cual comienza a formarse en las mentorías y sigue haciéndolo en la enseñanza.

Autores como Paris (2013) nos dicen que, para muchos profesores principiantes, el primer año en la inserción laboral, es un tiempo en el que se enfrentan a un sinnúmero de dificultades, que muchas veces da como resultado el abandono de la profesión. A través de una serie de entrevistas, estos autores recabaron información sobre el pensar de los docentes, quienes opinaron que, tanto el contexto como la manera en que les guían a construir su identidad ha producido un cambio en ellos como profesores principiantes que han pasado por una inducción.

En ese mismo orden, Hobson et al (2009) expresan que la mentoría para profesores principiantes es definida como un apoyo personal, no reconocido. Según ellos la mentoría para

profesores principiantes inició su auge en el año 1980, cuando incrementaron de manera formal los programas de inducción, que fue la época en que el gobierno dictaminó en algunos países, la pasantía obligatoria de los profesores principiantes en las escuelas.

En una investigación realizada en el 2015, se estudió el proceso de identificación y categorización de políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina, en donde se hizo énfasis, entre otros países, en la República Dominicana. Los autores afirman que el proceso de inducción puede durar varios años, hasta que el docente novel pueda desarrollar su identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2015).

Cabe decir que existen factores que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de inducción, entre ellos: contexto, cultura escolar, ideas previas y formación del docente, tal y como lo expresan los autores Nasseur et al (2010). Así mismo, Hartsuyker (2007) indica que la innovación de la mentoría durante el proceso de transición e inducción puede redireccionar la carrera del profesor principiante. Esto, debido a que los problemas a los que se enfrentan los docentes noveles son los mismos problemas de los docentes experimentados, con la diferencia de que los docentes noveles carecen del referente y los mecanismos para enfrentar estas situaciones (Vaillant y Marcelo 2015).

Paris (2013) ha estudiado la incidencia que produce el papel del mentor y el apoyo de la mentoría sobre el profesor principiante, identificando los déficits de los modelos tradicionales de mentoría; contribuyendo en la aportación de una propuesta para los programas de este tipo, RM Model I Developed (2007-2011) que plantea algunas soluciones sobre lo estudiado.

Por consiguiente, como los docentes noveles aprenden por ensayo – error, esta evidencia ha incidido en que autores como Steve (2006), sostengan que, las políticas de desarrollo profesional docente, deben enfocarse en los dispositivo de apoyo para aquellos que inician en la docencia, pero indica que estas políticas aún son incipientes en América Latina.

El apoyo que necesitan estos docentes, pueden encontrarlo en los programas de inducción dirigidos a orientar el desarrollo profesional y la identidad del profesorado principiante (Bickmore y Bickmore, 2010). Si los programas de inducción están bien concebidos y cimentados, tendrán éxito en mejorar la satisfacción laboral, la eficacia y la retención de los docentes noveles, tal y como plantean Smith e Ingersoll (2004).

Según Algozineet al (2007), un programa de inducción eficiente debe contener seis características principales:

- Metas claramente articuladas.
- Recursos financieros.
- Apoyo del director de la escuela.
- Mentores experimentados
- Formación de profesores mentores.
- Reducción de carga horaria para docentes principiantes y mentores.

Asegurando estas características, se puede lograr una parte importante del éxito profesional del docente novel.

Estos autores plantean tres tipos de programas de inducción:

- Básico con apoyo de un mentor de la misma disciplina.
- Básico con colaboración de un mentor de la misma disciplina.
- Básico con colaboración de red de docentes.

Siempre se ha estudiado el papel del profesor principiante con respecto a la mentoría y los programas de inducción, pero sería bueno, mencionar que, algunos autores como Felman y Hayes (2009), O'Brien y Down (2002) y Devos (2010) tratan sobre las frustraciones que puede tener el mentor durante los programas de mentoría o procesos de inducción, debido a muchas veces, su propia inexperiencia, las fallas del programa o las carencias del proceso de transición del profesor principiante.

La literatura sobre mentoría sugiere que el mentor sea un profesor experimentado y que pueda desarrollar el proceso, acorde con el contexto y con la necesidad del profesor principiante, como lo exponen Fantilli y MC Dougall (2009).

Otros autores, como Le Corne y Ewing (2008) nos hablan de la importancia que tiene la reflexión en los programas de mentoría, ya que ellos consideran que, además de la experiencia del mentor, es necesario llevar al profesor principiante a reflexionar sobre el ejercicio de su práctica, con el fin de reconocer sus competencias y fortalecer sus debilidades. Aun así, los autores sostienen que los programas de mentoría no preparan de un todo al profesor principiante, ya que se pone de lado la parte afectiva que tanto se debe trabajar.

Todo esto hace que surja una pregunta: ¿Qué conocemos sobre la mentoría para los profesores principiantes?

Según algunos autores, la mentoría es el más efectivo apoyo que reciben los profesores, Carter y Francis (2001) exponen que el programa de mentoría logra que el profesor principiante comparta experiencias, cree confianza, busque soluciones en conjunto a las dificultades que se le presentan o como plantean Tracey et al (2008), incita a que socialicen con otros profesores principiantes y que, por ende, vayan creando su propia identidad. También indican que la mentoría puede producir un impacto positivo en los mentores (Hagger y MCIntyre 2006) ya que esto les hace reflexionar de manera crítica sobre el ejercicio de la práctica docente.

Otro beneficio es el que se les produce a las escuelas y al sistema educativo, pues el desarrollo de identidad del profesor principiante, a través de los programas de mentoría, repercute de manera positiva sobre el alumnado, como lo indican Moor et al (2005) haciendo que el docente pueda llegar al estudiantado con cierta seguridad de sí mismo.

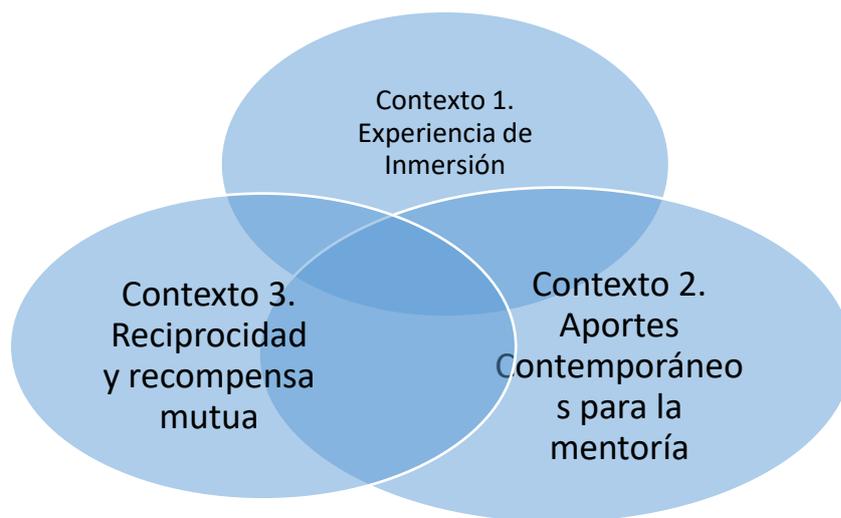
Para que lo anteriormente citado sea real, la mentoría debe ser efectiva, y lo es cuando se crean las condiciones para que se propicie el apoyo requerido por los profesores principiantes. Se deben utilizar las estrategias apropiadas y conectar con el docente. De hecho, acorde con

Valencic y Vogrinc (2007) es necesario tener la habilidad y la afectividad para conectar con el profesor principiante.

Entonces, se debe tomar en cuenta tres puntos importantes para que la mentoría sea efectiva, tal y como podemos analizar en la propuesta "Reciprocal Mentoring Project" (RM-PCE):

Figura 2

Mentoría Recíproca



Basado en: Reciprocal Mentoring: Can it Help Prevent Attrition for Beginning Teachers? L. Paris (2013). Australian Journal of Teacher Education 38(6), 136-158.

Paris (2010) plantea la concepción de una mentoría recíproca para mejorar el proceso de inducción. En su modelo de mentoría, explica que los profesores residentes como expertos, en su último año de universidad, podrían funcionar como especie de mentores a los profesores en años más recientes, algo que funcionaría como una fase de transición para lo que serían las experiencias como profesor universitario. De esta manera, cuando llegue a la fase de inducción (fase 2), que sería su primer año de enseñanza universitaria, ya tendría cierta experiencia de mentoría, que bien pudiera compartir con otros profesores.

Es interesante ver como la mayoría de los profesores que participan del modelo de mentoría recíproca, terminan volviéndose mentores y expresan en la reflexión de la práctica, cómo este proceso fue de ayuda para encarar sus retos y alcanzar el éxito (Paris, 2013).

Dentro de los programas de inducción se concibe la mentoría, afianzando como figura principal al mentor, quien, como profesor experimentado, desarrolla un proceso de acompañamiento en colaboración con uno o varios docentes principiantes, tal y como afirma Orland-Barak (2014). De la misma manera, Bickmore y Bickmore (2010), afirman que, este apoyo y acompañamiento del mentor hacen que los docentes noveles no abandonen su profesión.

Autores como Desimone et al (2014), analizaron que la mentoría no solo puede ser formal (asignación de un docente experimentado por parte de la institución), sino también, informal (cuando un docente novel escoge a un docente experimentado para que sea su guía a lo largo del proceso de inducción). La mentoría debe estar contextualizada para que el profesor principiante pueda encajar y ser guiado en el campo en donde se desenvolverá como se lee en Lee y Feng (2007).

A pesar de que conocemos estos puntos, existen otras informaciones que desconocemos, tales como las inquietudes planteadas por los autores anteriores:

- ¿Cuál es el costo-efectividad de la mentoría, en comparación con otros programas?
- ¿Qué tanto la afectividad incrementa la eficacia de la mentoría?
- ¿Cuál es el impacto en cadena: mentor-profesor principiante-estudiantado?

Entre otras incógnitas.

Por otro lado, estudios recientes como el realizado por Jensen et al (2012), indican que hoy día los profesores principiantes pasan a las aulas sin cursar ningún programa de inducción dejando así, de lado la importancia de la mentoría en estos procesos.

Avalos (2001) plantea que la mentoría trabaja en favor de los profesores principiantes, haciendo que se comprometan y se vuelvan proactivos, pues no solo manejan el conocimiento, sino que aprenden a mancomunar todos los elementos necesarios para su ejercicio profesional y aprenden a usarlos a su favor. Otros estudios, tal como el presentado por MCGinnis et al

(2004), revelan que, si se utiliza una perspectiva socio cultural, se pondrá en práctica, tanto la oportunidad que brinda la mentoría, como las reuniones que tenga con el director, para socializar pareceres e instruir las prácticas.

Todo lo antes indicado, nos deja entrever que la inducción guía al profesor principiante a construir su propia identidad con el acúmulo de experiencias vividas, compartidas y reflexionadas (Cooper y Stewart, 2009).

En relación con esto, Smith y Engemann (2015) realizaron un estudio, en donde se exploró los autoestudios de profesores principiantes y mentores, los autoestudios de equipos de investigación y el autoestudio de desarrollo colaborativo de resultados y de inducción, ya que uno de los propósitos de los autoestudios es compartir los puntos de vistas profesionales sobre un tema particular y articular una teoría pública (Hoban, 2004). En este estudio se tomaron en cuenta para analizarse a profundidad, cuatro dimensiones: habilidades, creencias, entendimiento y prácticas y perspectivas.

La investigación evidenció que, las prácticas profesionales están enlazadas a las experiencias de vida, tal y como plantean Van Manen (1990) y Dilthey (2010) haciendo que los educadores se vuelvan visibles y accesibles. Desde el punto de vista de los profesores principiantes, sus mayores dificultades tienen que ver con sus dudas, retos pedagógicos, adaptar instrucciones, indecisiones y sentimientos de autodefensa. Esto no va muy lejos del punto de vista de los mentores, los cuales consideran que el profesor principiante necesita confirmación, retroalimentación y que se les trabaje la parte emocional (Smith y Engemann, 2015).

Los autores sostienen que, si se maneja el conocimiento sobre los diferentes puntos de vista, puede darse el enlace entre los profesores principiantes, mentores e institución, y de esta manera, trabajar de forma más efectiva el tiempo y la colaboración, los acuerdos de lugar, las situaciones de conflictos, la comunicación abierta y directa y hasta se podría experimentar con

un nuevo paradigma. Al trabajar tomando en cuenta lo citado, la mentoría sería una especie de auto investigación colaborativa con un significado educativo.

En la literatura experta encontramos los planteamientos de Cherubine et al (2008) y Corthagen (2004), quienes publicaron sobre las experiencias de la mentoría; Baton et al (2000), los cuales exponen la mentoría como parte esencial del proceso de transición del profesorado, pues para que exista el significado educativo, tiene que haber ganancias individuales, colectivas e institucionales. Además, la colaboración entre iguales y con profesores experimentados provee una vista más amplia, en relación con las creencias, actitudes, aptitudes y vivencias (Edwards, 2006).

Como indica Geertz (1990) y como sale plasmado en las memorias de Ontario College of Teachers (2015) dentro de las ganancias individuales está la narrativa basada en aprendizaje profesional. Entre las ganancias institucionales, se considera la conexión entre profesores para el fortalecimiento de los programas educativos. Esta visión es sostenida también por Mc Nally y Gray (2006), pero, ellos añaden que esta colaboración debe centrarse en la importancia que tiene la dimensión relación – emotividad. Los autores sostienen que para el desarrollo profesional del profesor principiante es importante que el ambiente de la mentoría sea un real apoyo, tanto emocional como profesional.

Entonces, debe existir cierta complicidad entre el mentor y el profesor principiante. Debe darse una relación que incluya una valoración personal y profesional, como expone Erant (2007) para que el docente novel pueda construir su identidad en bases seguras, surgidas de la confianza en sí mismo, que le proporciona este apoyo.

Morán et al (2009) plantean cuatro elementos cruciales que han formado parte de la complicidad en algunos procesos de mentoría:

- La importancia que le han dado los profesores experimentados y mentores a la experiencia de los profesores principiantes.

- Los profesores experimentados necesitaron tener un alcance más abierto al nuevo aprendizaje para brindar el apoyo que requerían los profesores principiantes.
- La importancia de la dimensión relación – emotividad.
- La formación de la identidad profesional.

Basados en este estudio, los autores han presentado los siguientes hallazgos:

- La inducción para los profesores principiantes es efectiva cuando se hace consistentemente.
- La efectividad de la mentoría incrementa cuando intervienen varios mentores que trabajen en coordinación.
- Las comunidades de práctica son un gran fuerte para el aprendizaje, a través de las experiencias compartidas.
- El apoyo entre iguales forma al profesorado para convertirse en mentores.

Hacemos, entonces, especial énfasis en que, para que un proceso de mentoría sea efectivo, debe ser consistente, continuo y participativo, como lo explican Mc Nair y Marshall (2007).

Otros autores, como Carmichael (2011) plantea que, el trabajo en conjunto apoya el desarrollo del profesor principiante. En este sentido, existen varias formas de colaboración:

- Red personal y de trabajo: Teniendo núcleos, que son profesores experimentados, a los cuales se conectan y pueden adquirir información o trabajar en conjunto (Baker y Yoon, 2011).
- Red Social: Para fomentar las relaciones personales, mientras se trabaja, haciendo que el profesorado principiante se desarrolle, como profesional (Szreter, 2000).

Esta red tiene como beneficio el desarrollo cognitivo y afectivo.

Este es un reto que algunas universidades, como Cowan University, han respondido rediseñando los cursos para los profesores principiantes e incrementado las comunidades de práctica.

Muy pocos países tienen programas formales de inducción para los docentes noveles, aunque esto es un tema que forma parte del debate actual, según la UNESCO. Marcelo y Vaillant (2017), plantean que en algunos países el periodo de inducción es obligatorio, en unos es voluntario y en otros no se ofrece. Todos ponderan que la duración del proceso de inducción es de un año.

En Perú, Chile, Brasil, México y República Dominicana, se llevan a cabo programas enfocados al apoyo de los docentes noveles. En este caso me centro en el programa ejecutado en República Dominicana, pues según afirman Marcelo y Vaillant (2017), el programa para inducción del profesorado principiante, llamado INDUCTIO, se desarrolla en los niveles educativos primario y secundario y es un programa que surge a raíz de la iniciativa de las autoridades del Sistema Educativo del país, como política pública, a partir del Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030).

En este programa se toma en cuenta la conectividad del docente novel con el docente experimentado asignado, empleando foros para compartir sus experiencias y el uso intensivo de la tecnología a través de un portal de internet. Todo esto se realiza con el propósito de proveer de las herramientas necesarias a los docentes noveles y brindarles el apoyo de los docentes experimentados, con el fin de afianzar su desarrollo profesional y fomentar la formación de su identidad docente. A pesar del esfuerzo, hasta ahora, el programa de inducción no presenta una vinculación a la docencia en clase comparada (Marcelo y Vaillant 2015).

La inducción es una columna vertebral en la formación de la identidad profesoral. Sin embargo, solo es el primer pilar del proceso que deben pasar los docentes noveles, pues los programas de formación del profesorado deben constituirse como el cimiento de esta labor profesional, que es continua y ardua (Marcelo y López, 2021). A todo lo indicado, el escritor agrega que, muchas veces se corre el riesgo como docente, de pensar que ya se ha aprendido

todo, pues esto evita la evolución, a la par, de los cambios educativos que surgen en el día a día. Además de todo lo indicado, es oportuno resaltar que los programas de inducción no siempre son tomados en cuenta como columna del proceso de formación profesoral en el Nivel superior, algo que este estudio plantea como deficiencia.

Capítulo III. Metodología y procedimiento.

1. Enfoque metodológico

La presente investigación tiene un enfoque mixto, que según Johnson y Onwuegbuzie (2004), expresa mayor nivel de concreción al momento de presentar el análisis de datos. El enfoque mixto tiene una parte cuantitativa y una parte cualitativa, ya que, se derivan variables que se pueden cuantificar, a raíz de los procesos que se realizan para extraer la información primaria, (Hernández, 2015), también tiene una segunda fase de profundización, en donde se recaban datos más detallados para describir minuciosamente la información (Salgado, 2007), así que, aunque se parte de datos iniciales, predomina la acción indagatoria y la profundización de los datos (Corbetta, 2003; Bernal, 2006).

El enfoque mixto se ha fortalecido en los últimos años (Christ, 2007), y fue de mucha utilidad en la educación, debido a que este enfoque potencia la posibilidad de que el fenómeno estudiado, sea más comprensible (Pereira, 2011). Este enfoque, según Hernández et al. (2003) “...representan el más alto grado de combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos” (pág. 21).

En esta investigación se decide seguir el enfoque mixto porque da la oportunidad de que los datos cuantificables sean recolectados, sin dejar de lado la riqueza indagatoria de la información cualitativa, que además ayuda a determinar criterios que rigen el estudio y a profundizar de manera más argumentada los datos recolectados.

3.2. Diseño de Investigación

Una de las características del enfoque mixto es que permite el empleo de más de un diseño en el desarrollo de la investigación. En este caso, el diseño de investigación utilizado en este estudio es exploratorio con un alcance descriptivo y correlacional. Exploratorio porque tiene

como objetivo examinar o explorar el fenómeno de investigación y, el propósito es que ayude a entender este fenómeno poco estudiado, partiendo de unos conceptos o variables potenciales (Cazau, 2006). Este diseño se concentra en la información cualitativa como la fuente principal de información y se refuerza con datos cuantitativos, lo que ayuda a explicar mejor el problema que se investiga, sin necesariamente partir, de una tesis previa, aunque estudia las variables y los factores que puedan estar relacionados con el fenómeno de investigación (Abreu, 2012).

El foco de este diseño está en las palabras y en las observaciones, ya que el propósito primordial es precisar el problema de investigación, interrelacionando, de esta forma, el diagnóstico de una situación, la selección de alternativas y el descubrimiento de nuevas ideas. (Zikmund, 2009).

Este estudio tiene un alcance descriptivo correlacional, pues tal como indica Hernández (2015), se estudia un fenómeno en relación con las circunstancias que lo atañen. Como infiere Corbetta (2003), en un primer momento tiene una parte descriptiva de los datos recolectados con los instrumentos y en un segundo momento se presta al aspecto interpretativo, puesto que se amplía la información con la interpretación de los datos arrojados por la observación, el diario de campo y la entrevista.

Es correlacional porque se busca determinar el grado de intensidad existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra (Hernández, 2015).

3.3. Participantes en la Investigación

En la República Dominicana existen 48 instituciones de estudios superiores y 32 universidades reconocidas en diferentes provincias y ciudades (Mejía M. , 2012). En la ciudad de Santo Domingo encontramos 27 universidades y otras entidades que funcionan como institutos de educación superior.

Tanto Corbetta (2003) como Bernal (2006) hacen referencia a la población como un conjunto de unidades de la investigación, de la misma manera, Mc Millan y Schumacher (2005) indican que la población es un grupo de elementos o casos, que es llamado también, universo.

Acorde con lo anteriormente expuesto, para este estudio se ha seleccionado una muestra de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo, debido al reconocimiento social que poseen. Estas universidades fueron seleccionadas entre las existentes, de modo que cumplieran los criterios de ser pública o privada, pequeña o grande en infraestructura y población.

Las universidades fueron las siguientes:

- Universidad A, estatal (pública), grande.
- Universidad B, privada, pequeña.
- Universidad C, privada, pequeña.
- Universidad D, privada, grande.

A continuación, caracterizaremos las instituciones educativas, objeto de estudio en esta investigación:

- Universidad A.
 - Esta universidad es una entidad educativa humanista, caracterizada por ser la primera universidad de América (el Nuevo Mundo), y que, además es la universidad del Estado. Fue seleccionada por ser la más grande, tanto en su infraestructura como en su población estudiantil (170,893 estudiantes), (Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, 2014). Además, fue escogida también, por ser de carácter público.
 - Cuenta con las facultades de Humanidades, Ciencias, Económicas y Sociales, Jurídicas y Políticas, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Agronómicas y Veterinaria, Artes y Educación.

- Universidad B.
 - Es una de las universidades de creación más reciente (fundada en 1986), cuenta con una población estudiantil de 4700 Mañón (2014) estudiantes. Funciona con las áreas de Humanidades, Ciencias de la Salud e Ingeniería.
 - Universidad C.
 - Esta universidad fue seleccionada porque es una universidad pequeña y de carácter privado (5,200 estudiantes), (Bello, 2015). Cuenta con las áreas de Ciencias Religiosas, Humanidades, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas, Imágenes médicas y Fisioterapia.
 - Universidad D.
 - Es una universidad que surge como una institución para la enseñanza tecnológica, además de las carreras orientadas a la tecnología, incursiona en los postgrados. Recientemente ha dado inicio al área de educación a nivel de grado.
 - Esta universidad posee una población estudiantil de 4,816 Red Age (2014) estudiantes y estas áreas ofrecen carreras tanto en grado como en postgrado.
- Estas universidades en ese momento tenían una población de docentes noveles que cumplían con los criterios de selección: tenían de 1-3 años en el ejercicio profesional en el nivel superior y pertenecían a una de las áreas académicas seleccionadas: Ciencias de la Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades. La población de los docentes noveles se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 4.*Docentes noveles de universidades seleccionadas.*

A	D	C	B
80 docentes noveles, de uno a tres años, en todas las áreas	150 docentes noveles, de uno a tres años de todas las áreas	50 docentes noveles, de uno a tres años de todas las áreas	109 docentes noveles, de uno a tres años de todas las áreas

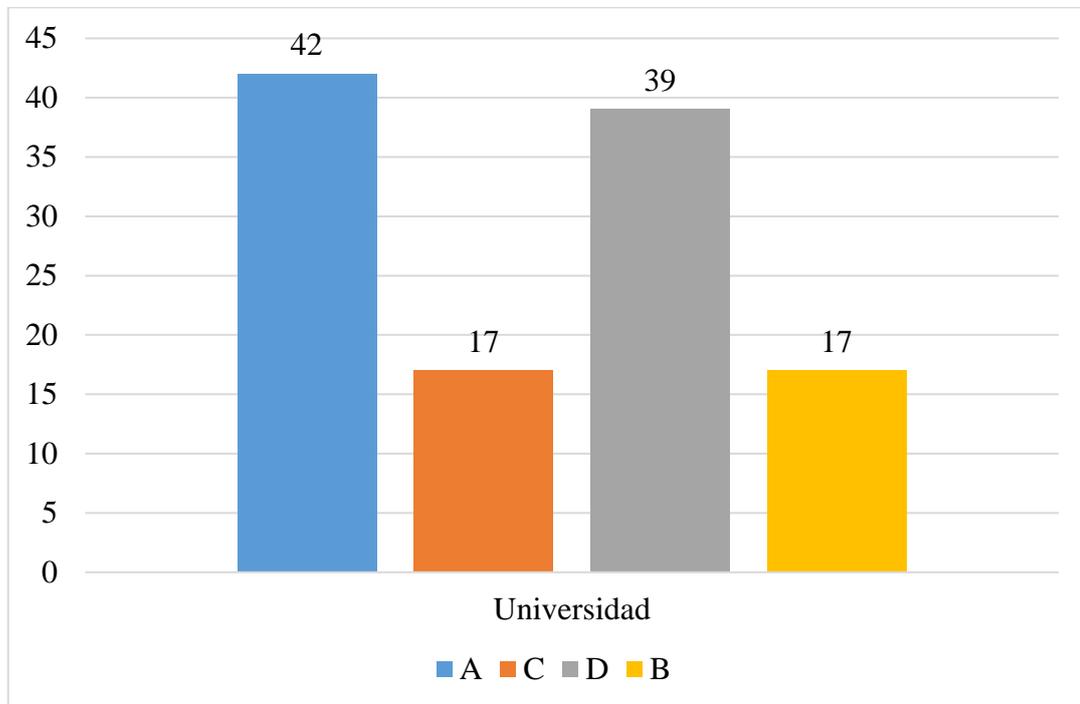
Tomado de: Departamento de Desarrollo Profesional de cada Universidad (2017)

Según Buendía et al (1998,p.28), para dar respuesta a los objetivos y preguntas de la investigación, en este trabajo se ha considerado una muestra invitada, en donde se extendió la invitación a los sujetos de la población de los docentes noveles que cumplían con los criterios y se les explicó de qué se trataba el estudio y su implicación, quedando de esta forma 115 docentes noveles y 40 estudiantes. A los docentes noveles se les aplicó dos cuestionarios y a los estudiantes de estos docentes, se les aplicó una entrevista.

Al tener como base lo anteriormente expuesto, se tomó una muestra de docentes noveles de tipo no probabilístico e intencional de las cuatro universidades seleccionadas, quedando de la siguiente manera:

Figura 1.

Distribución de los 115 participantes por universidad a la que pertenece.

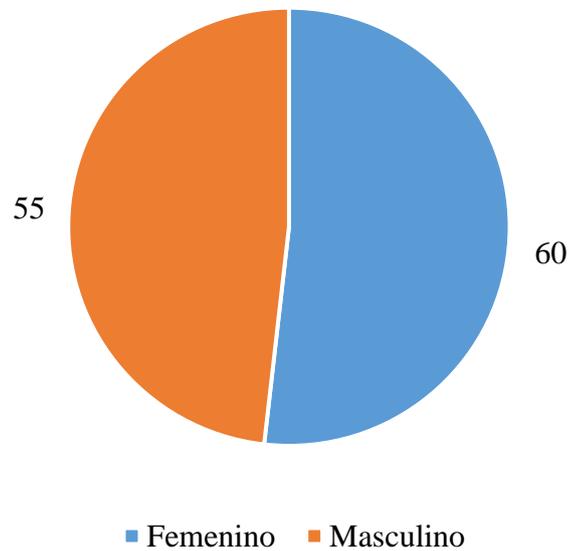


3.3.1. Datos Sociodemográficos.

Las variables tomadas en cuenta al momento de estudiar a la muestra hacen referencia al género, edad, tiempo en el ejercicio profesional, tiempo de dedicación semanal y grado académico alcanzado. Llamó la atención que un porcentaje indicó tener doctorado, a pesar de que solo tenían 3 años en el ejercicio profesional universitario. Las gráficas de esta información se expresan a continuación:

Figura 2.

Distribución de los participantes por género.

**Figura 3.**

Distribución de los 115 participantes por intervalo de edad.

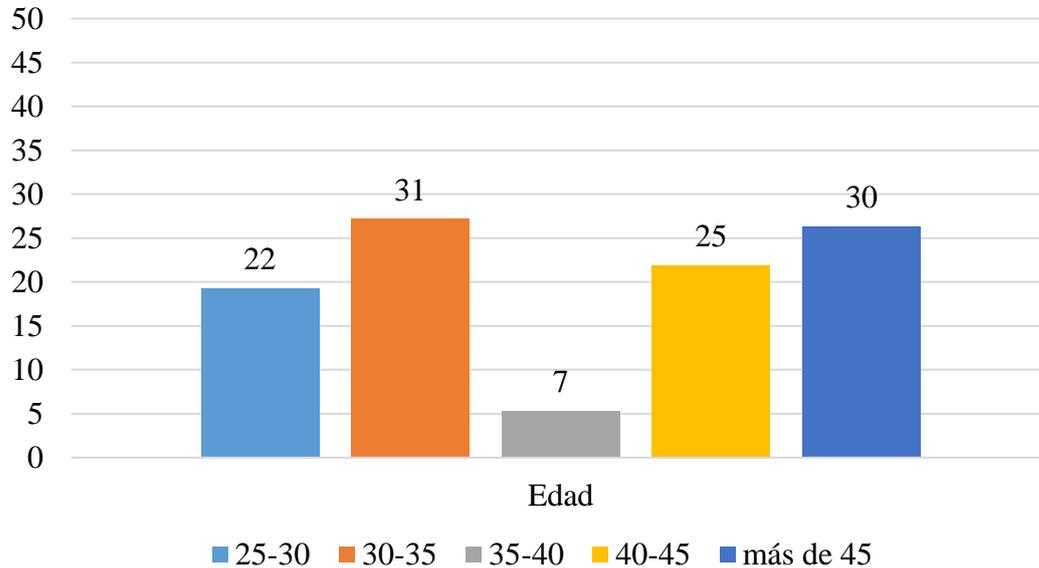
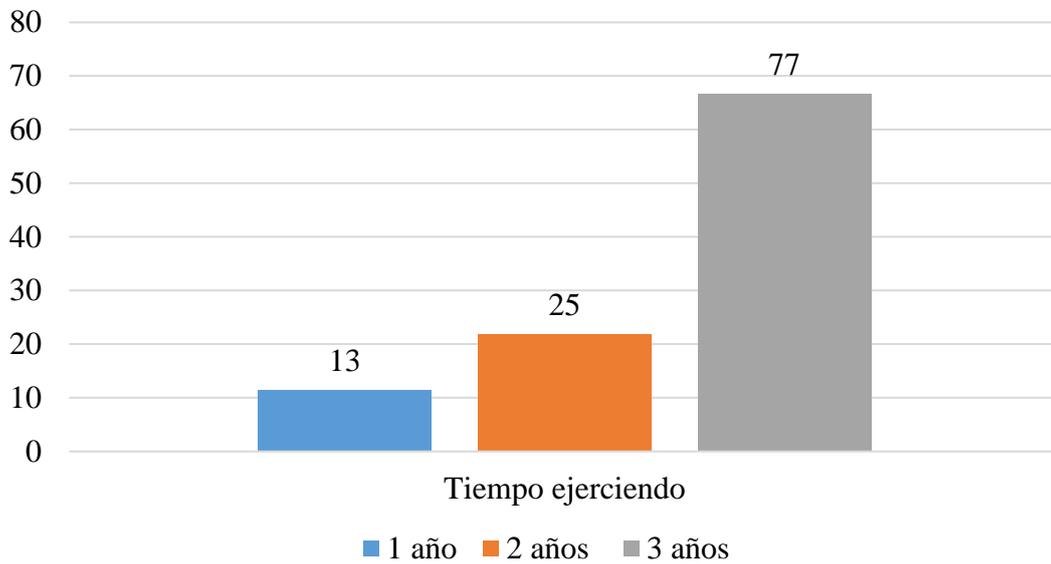


Figura 4.

Distribución de los 115 participantes por tiempo ejerciendo como profesional.

**Figura 5.**

Distribución de los 115 participantes por tiempo dedicado a la profesión semanalmente.

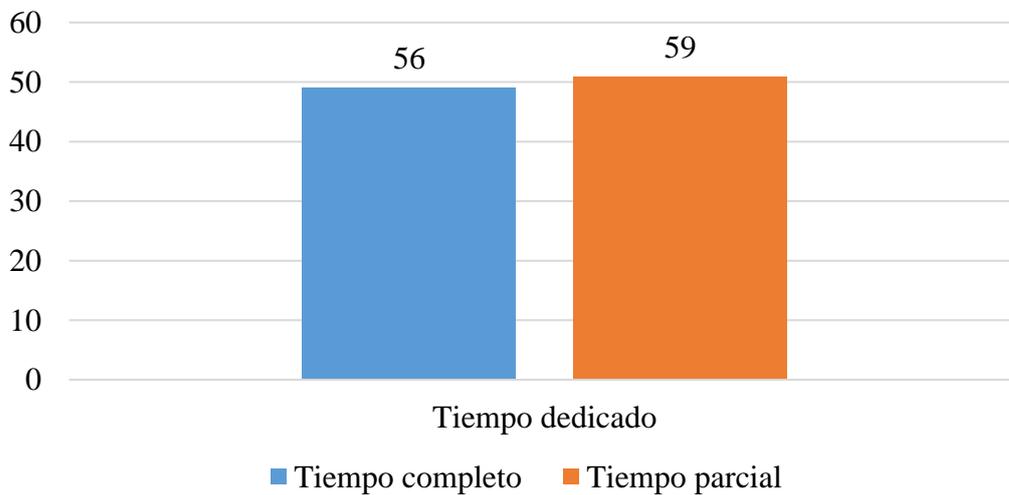
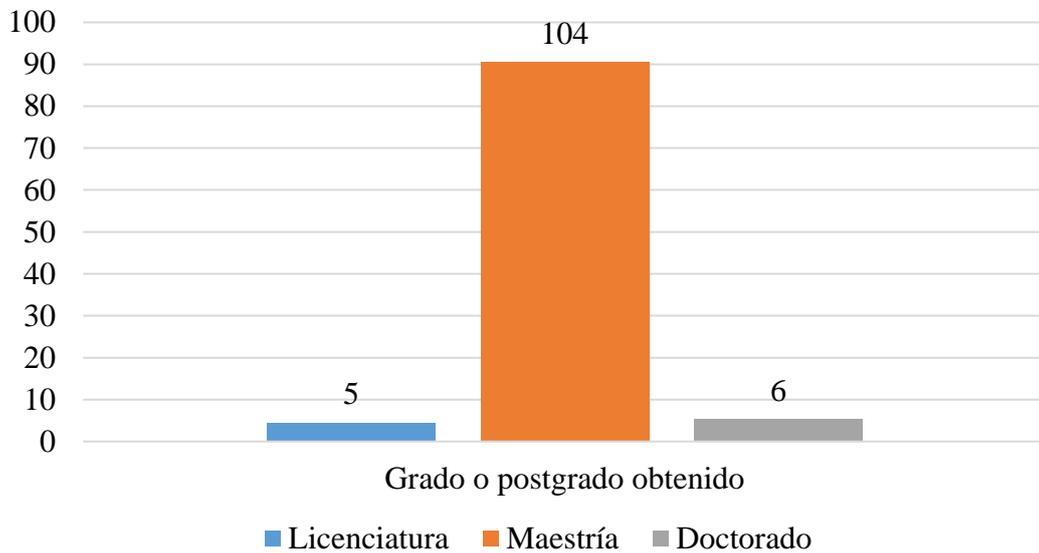


Figura 6.

Distribución de los 115 participantes por grado o postgrado obtenido.

**Figura 7.**

Distribución de los 115 participantes por año en que terminó su último título.

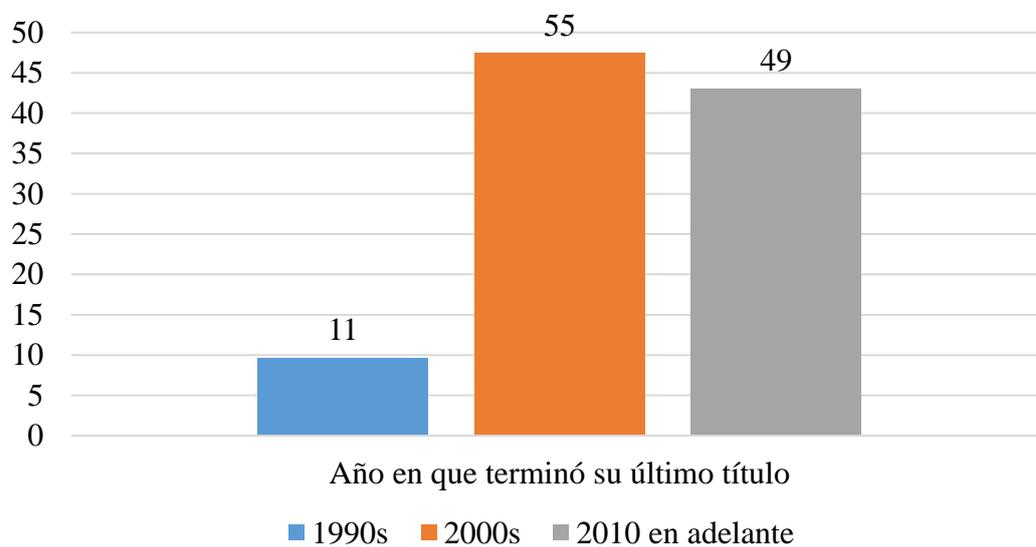
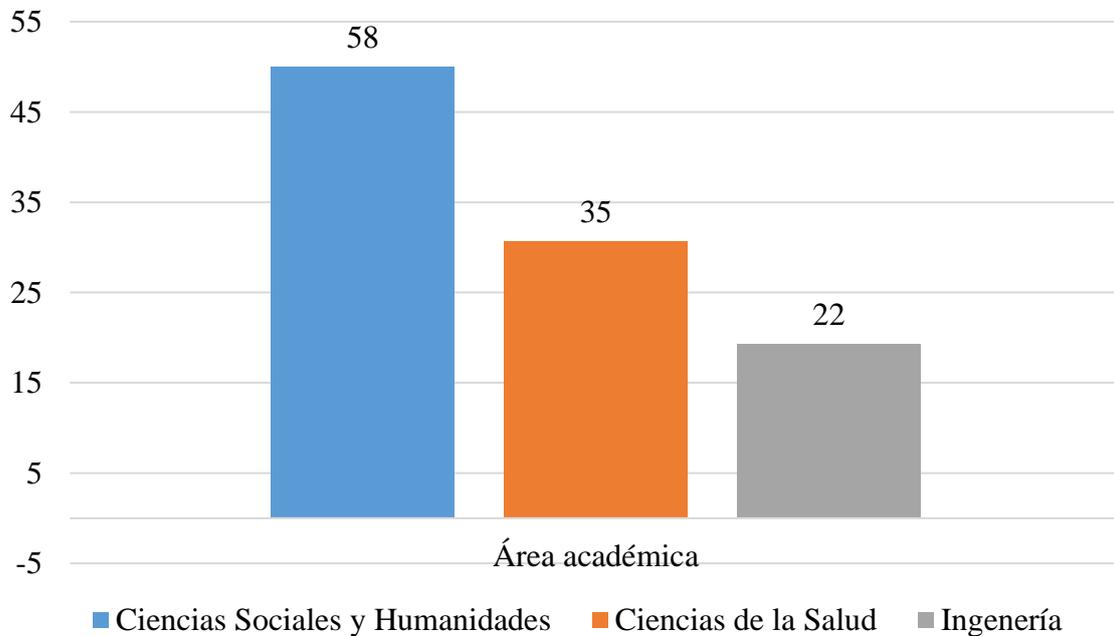
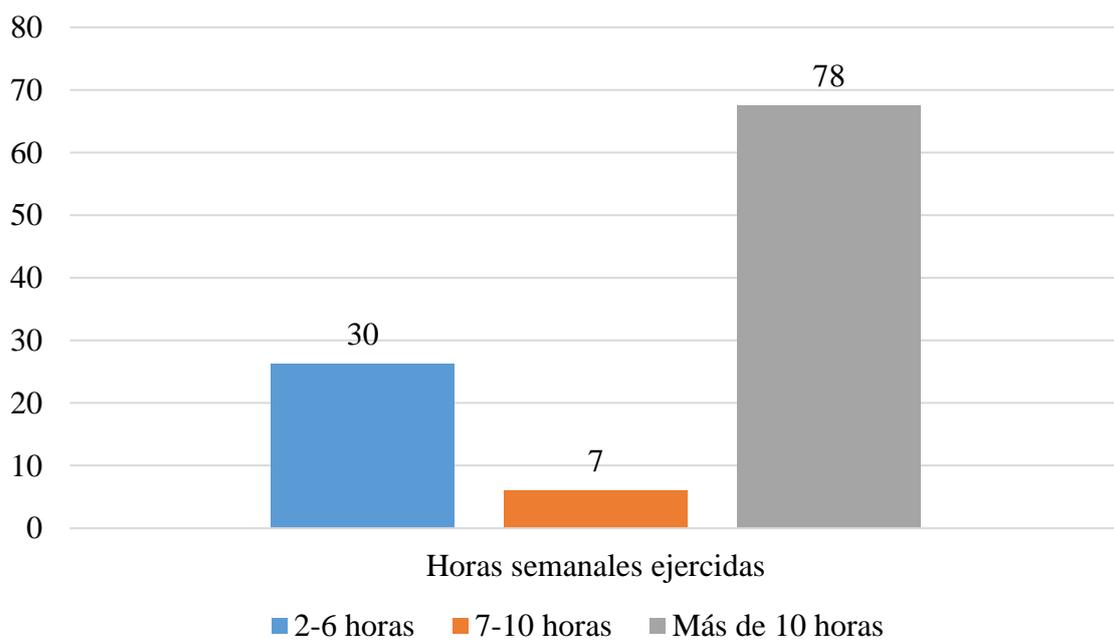


Figura 8.

Distribución de los 115 participantes por área académica a la que pertenece.

**Figura 9.**

Distribución de los 115 participantes por horas semanales ejercidas.



3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación

Para la recolección de datos se utilizaron cuatro instrumentos que se describen a continuación:

3.4.1. CUFIMED

El Cuestionario para identificar los factores que influyen la metodología didáctica de los docentes noveles (CUFIMED), fue diseñado ad-hoc, con la intención de identificar los factores que influye de alguna manera el desarrollo docente evidenciado en la práctica metodológica (objetivo 2). La elaboración de este cuestionario se apoyó en la bibliografía consultada, sobre las creencias y vivencias de los profesores noveles, la influencia de sus profesores mentores y el proceso de inducción o la mentoría (Avalos, 2001; Avalos, 2010; Hargreaves y Shirley, (2012), Sahlberg, (2011), Gray y Block, (2012). Así mismo, se tomó en cuenta los factores que pueden influir propuestos por autores como: la metodología de otros docentes, el trabajo colaborativo, las vivencias durante el ejercicio profesional, el contexto estudiantil en el que se desenvuelve y el autoaprendizaje (Soy Watkins 2005, Carrington y Saggars 2008, Lo y Ha 2014, Mathweson 2014 y Christensen 2013). Está dividido en dos escalas: Factores Internos, que cuenta con 6 ítems y factores externos, que está compuesto por 19 ítems. El cuestionario presenta cinco opciones que van desde 1 -5, siendo 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Este cuestionario fue validado por expertos, aplicado en una prueba piloto, obteniendo una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.9 y un KMO de 0.9 en el análisis factorial, el cual dio como resultado tres dimensiones: Factor 1. Aprendizaje profesional autónomo, Factor 2. Aprendizaje profesional dirigido y Factor 3. Aprendizaje profesional por modelamiento.

Tabla 5.*Relación entre ítems y autores.*

Objetivo	Ítems	Autores
Factores que influyen sobre la práctica metodológica de los docentes noveles universitarios	La metodología de otros docentes	Tellez (2008) Lomos, Hofman y Bosker (2011) Shalberg (2001)
	Patrones metodológicos de mis profesores mentores universitarios	Zeicher y Gore (1990) Díaz, Freedman, Medway y Paré (1999) Sahlberg (2011)
	El trabajo colaborativo con otros docentes	Carrington y Sagger (2008) MC Intyre, Byrd y Fox (1996) Baker y Bal (2010)
	Lo aprendido durante mis años de preparación y estudio	Pillen, Denbrok y Beijaard (2013) MClean (1999) Olsen (2010) Fainhol (2000)
	El contexto estudiantil en el que me desenvuelvo	Bullough (2008) Kardos (2003); (2005) Christensen (2013)
	El Modelo Educativo característico de la Escuela de Educación de la universidad	Stoll, Belam, Mc Mahom, Wallace y Thomas (2006)
	la población estudiantil con la que trabajo	Hantley (2008) Mathewson (2014)
	La Familia	Kelchterman y Ballet (2002)
	Los antimodelos de aprendizaje	Gibbs y Habushaws (1989)
	La era de la tecnología una corriente educativa basada en investigaciones de expertos en el área	Baker y Bal (2010)

Las vivencias personales y vivencias y experiencias académicas	Crossman y Thompson (2004) Loh y Ha (2014) Avalos (2001) Marcelo y Vaillant (2009)
Los consejos y sugerencias de mi supervisor	Jones (2006) Engestron (1999)
Los fracasos obtenidos durante mi ejercicio práctico	Beijaard, Mayer y Verloop (2004) Carrington y Saggars (2008)
Un libro leído	So y Watkins (2005)
Otros factores	

Fuente: elaboración propia

Este instrumento ya fue dimensionado en el mes de marzo 2017, junto a su sistema de categorías (ver anexo no. 2), elaborado en Google drive para aplicarse de manera digital, como plan piloto, a la población extraída de las universidades seleccionadas, es decir, los docentes noveles que tienen de uno a tres años en el ejercicio profesional, por ser esta etapa la base que se debe analizar en los docentes noveles, según González et al (2005).

Luego, para aplicar el piloto, a través de un cuestionario en Google drive, se procedió a la validación de expertos. El inventario fue enviado a diez doctores en educación; Tres doctores de la Universidad de Barcelona, Dos doctores de la universidad de Sevilla y Cinco doctores del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) de los cuales sólo 5 de ellos respondieron con las sugerencias de correcciones.

Se envió el cuestionario, a través de un enlace digital, a una población de 143 participantes, de los cuales solo 12 dieron respuestas, a pesar de la insistencia y de la duración de dos meses del cuestionario en línea.

Al realizar el análisis de fiabilidad, utilizando el programa SPSS, al medir el Alpha de Cronbach, esta mostró un coeficiente de 0.72; debido a esta puntuación se optó por modificar el instrumento.

Tabla 6.

Resumen de procesamiento de casos.

		N	%
Casos	Válido	12	92.3
	Excluido *	1	7.7
	Total	13	100

* La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 7.

Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0.72	0.716	17

Como este coeficiente no fue válido, debido al bajo número de respuestas, se tomó la decisión de reestructurar el cuestionario, realizando nuevas indagaciones sobre el tema, con lo cual aumentó el número de ítems, llegando hasta 25 declaraciones y se agregó una opción a la escala, bajo la leyenda de Indeciso, terminando así con cinco opciones de respuesta que van desde 1 -5, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

En esta ocasión fue aplicado el cuestionario como piloto a 82 participantes de una universidad que no forma parte de la muestra.

El análisis de fiabilidad se realizó por dimensiones del instrumento, obteniendo cada dimensión un valor de 0.90 y un KMO de 0.9 en el análisis factorial, el cual dio como resultado

tres factores: Aprendizaje profesional autónomo, Aprendizaje profesional dirigido y Aprendizaje profesional por modelamiento.

3.4.2. CEMEDEPU

El cuestionario CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios), fue seleccionado a partir de la investigación de Gallardo et al (2011). Este cuestionario evalúa la concepción del aprendizaje, la metodología de enseñanza y evaluación y las habilidades del profesor universitario. Ha sido utilizado en diversas investigaciones relacionadas con el análisis de las metodologías de los docentes universitarios. García y Fernández (2020), lo utilizaron para analizar la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y la metodología docente universitaria; Gargallo et al (2010), analizaron la relación entre las habilidades docentes y el modelo de aprendizaje seguido, obteniendo como resultado cuatro grupos acorde con las características que presentaban y comparando la percepción del alumnado. Sancho et al (2013), centraron su estudio en las preferencias metodológicas del profesorado universitario y la manera en que las estrategias de aprendizaje incidían en el rendimiento de los estudiantes, llegando a la conclusión de que las puntuaciones superiores se presentaban en el modelo basado en el aprendizaje. Por último, Fuster et al (2013), utilizaron el CEMEDEPU para estudiar la competencia tecnológica y su relación con la perspectiva sobre la educación, encontrando también, mayores puntuaciones en las tendencias constructivistas con respecto a las tendencias tradicionales.

El cuestionario cuenta con 51 ítems y cinco opciones que van de 1 -5, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Dicho cuestionario fue contextualizado a las expresiones dominicanas, aunque se utilizaron las mismas dimensiones en las que está dividido el instrumento. El cuestionario CEMEDEPU se divide en tres escalas que forman 12 dimensiones o factores. Las escalas se refieren a: Modelo Basado en la Enseñanza (escala 1), que incluye tres factores que comprenden un total de 13 ítems; Modelo Basado en el Aprendizaje (escala

2), con 4 factores con un total de 18 ítems y Habilidades Docentes (escala 3), con 5 factores y un total de 20 ítems. A través de este cuestionario describimos las metodologías didácticas implementadas por los docentes noveles universitarios y analizamos la relación existente entre la metodología didáctica y el desarrollo profesional del docente principiante.

También, se procedió a aplicar otro piloto, esta vez en una universidad ajena a la población de la investigación. Se aplicó el cuestionario a 82 docentes se realizó el Alfa de Cronbach, dando como resultado 0.8

Tabla 8.

Estadísticas de fiabilidad.

Instrumento	Alfa de Cronbach
Análisis de Factores	0.964
Cuestionario CEMEDEPU	0.844

Con este instrumento se pudo medir las metodologías didácticas, el desarrollo profesional y la relación entre estas dos variables (objetivo 1). Al analizar la fiabilidad de las escalas utilizando los datos de esta investigación los valores fueron los siguientes:

- Escala 1: .911
- Escala 2: .934
- Escala 3: .913

A ambos cuestionarios les fueron realizados varios análisis, tanto de fiabilidad, como el análisis factorial exploratorio, tal y como puede observarse en las siguientes tablas:

. Tabla 9. KMO y Prueba AFE.

KMO y Prueba de Barlett para AFE.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.908
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3177.567
	gl	300
	Sig.	0.000

Tabla 10.*KMO y Prueba de Barlett para CEMEDEPU.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.851
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6295.120
	gl	1275
	Sig.	0.000

Tabla 11.*Relación instrumentos por dimensiones.*

Instrumentos	Dimensiones
Análisis de factores	Factor 1. Aprendizaje profesional autónomo Factor 2. Aprendizaje profesional dirigido Factor 3. Aprendizaje profesional por modelamiento
Cuestionario CEMEDEPU	Escala 1. Modelo de Enseñanza Escala 2. Modelo de Aprendizaje Escala 3. Habilidades Docentes

3.4.3. Diario de Campo

Junto con los cuestionarios, se realizó un proceso de observación no participante en las aulas de 16 docentes noveles. Para la observación se utilizó un diario de campo en donde se llevaba las anotaciones de todo lo observado en relación con las preguntas de los dos cuestionarios aplicados. Las observaciones en la clase se llevaron a cabo en los horarios proporcionados por los docentes en las diferentes asignaturas. Los horarios fueron tanto matutinos como vespertinos y nocturnos.

3.4.4. Guion de entrevista semiestructurada

Para profundizar las informaciones aportadas por los docentes en los cuestionarios, fue construido un guion de entrevista semiestructurada, con 15 preguntas extraídas de ambos cuestionarios. El guion contaba con un pie de conversación, aspectos concretos que se esperaba encontrar en las respuestas y los ejes de indagación vinculados.

Para este guion fue elaborado un sistema de categorías con el cual se relacionaban las preguntas. Se abordó una primera categoría que respondía a los factores influyentes en la práctica metodológica de los docentes (FI), una segunda categoría relacionada a las vivencias del estudiante con relación a la práctica del docente (VI) y una última categoría que hacía referencia al desarrollo profesional del docente (DP). Estas categorías estaban vinculadas con el profesor, su ambiente de aprendizaje, su práctica metodológica y la incidencia de esta práctica sobre sus estudiantes.

Esta entrevista fue aplicada a una selección de estudiantes de los docentes que participaron como muestra de esta investigación. Las entrevistas tenían por objetivo profundizar la información arrojada por los cuestionarios. Estas se realizaron después de haber analizado los cuestionarios y las observaciones de clase. La entrevista fue aplicada a 10 estudiantes de cada universidad que recibían docencia con los docentes que permitieron ser observados. Estos procesos se llevaron a cabo de manera secuenciada: cuestionarios, observación, procesos, entrevista, procesos. Se utilizó el programa MAXQDA para procesar los resultados de la entrevista. El diario de campo sirvió para profundizar las informaciones recogidas con los cuestionarios docentes y las entrevistas aplicadas a los estudiantes.

Para lograr el cometido, en primera instancia, era necesario obtener la cantidad de profesores noveles, de uno a tres años en servicio, de cada una de las universidades contactadas, para lograr esta información, se procedió a investigar los pasos a dar, vía telefónica. Luego se procedió a enviar una carta formal a cada director de las escuelas de las distintas ramas del

saber de cada universidad seleccionada, explicando el tema del estudio y la información que requeríamos. Dos de las universidades se mostraron abiertas y facilitaron la información en un lapso de tres semanas (febrero 2- 15, 2017). Las otras dos universidades, fueron más cerradas y un mes después y muchas insistencias posteriores, solicitaron ir en persona para conversar, además de haber enviado la carta formal, luego de lo cual, facilitaron los contactos de los docentes para iniciar los procesos. Se solicitó, fueran seleccionados los docentes noveles, cuya experiencia laboral en universidades estuviera circunscrita al tiempo de uno a tres años pertenecientes a tres ramas del saber: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la salud, e Ingeniería.

Al principio, solo dos universidades estuvieron activas y con disponibilidad para que se realizara el trabajo de campo, por lo cual, al momento de presentar los resultados preliminares, se evidenciaba el siguiente porcentaje:

Tabla 12.

Cantidad de participantes, resultados preliminares.

Universidad	Cantidad de participantes	Porcentaje
A		
B	17	16%
C		
D	14	12%

Debido a la situación planteada y al tiempo que se tuvo aplicando esfuerzos fallidos para recolectar la información, se consideró redireccionar la búsqueda de datos de la siguiente manera:

1. Convertir el cuestionario en un guion de entrevistas para ser aplicadas al resto de los docentes noveles, que estén dispuestos a participar, de la muestra.
2. Adaptar el guion de entrevista para ser pasado a una muestra tomada al azar de los estudiantes de estos docentes.

Muchas insistencias después, la muestra por universidades se amplió y se pudo aumentar el porcentaje, aunque la mayoría de los docentes pertenecientes a la muestra y que un principio estuvo de acuerdo, decidieron no continuar participando.

El porcentaje, al momento del análisis es el siguiente:

Tabla 13.

Cantidad de participantes.

Universidad	Población	Cantidad de participantes	Porcentaje
A	80	42	52.5%
B	109	17	15%
C	50	17	34%
D	150	39	25%

Aunque se conversaba con los docentes al momento de llenar el cuestionario, no se les aplicó una entrevista, sino que se reforzó la información recolectada a través del cuestionario, con las preguntas de apoyo, a manera de conversación que se les hacía para aclarar las ideas y muchas veces, para ampliarlas.

No todos los estudiantes quisieron participar en la entrevista aplicada, razón por la cual, solo se realizaron diez entrevistas por universidad.

3.5. Consideraciones Éticas

Para recolectar la información, además de la explicación descriptiva de entrada que posee cada instrumento, se elaboró un acuerdo de confidencialidad (ver anexo 4), para cada universidad, en donde se indica el compromiso de guardar la discreción con respecto a la información recolectada, razón por la cual, no aparece nombres ni datos que evidencien la identidad de los participantes.

En la aplicación de los instrumentos a los docentes parte de la muestra, al informarles sobre el acuerdo de confidencialidad, estuvieron dispuestos a proveer las informaciones. Con respecto a las entrevistas, aplicadas a los estudiantes, no hubo necesidad de redactar un consentimiento informado, debido a que cada entrevista se hizo de forma anónima y no se verían involucrados, de manera evidente, en los procesos, con lo cual estuvieron de acuerdo.

3.6. Proceso de Análisis de la Información

Para analizar los datos de este estudio se utilizó el programa de estadística SPSS, versión 21 para realizar el análisis de fiabilidad y el análisis factorial, las correlaciones entre variables y para dimensionar el cuestionario CUFIMED. De la misma manera se utilizó el programa MXQDA para categorizar la entrevista.

Capítulo IV. Análisis y Resultados

El proceso de análisis en esta investigación se ha realizado intercalando los datos cualitativos y los datos cuantitativos, a partir del diseño anidado, además de que se han aplicado los instrumentos en esos dos momentos intercalados.

El objetivo de la presente investigación doctoral es “Analizar los factores que influyen en la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario, con el fin de proponer mejora para el proceso de formación de los profesores principiantes”. Este será contestado a partir de las preguntas de investigación que lo componen y que están acorde con los objetivos específicos del estudio.

4.1. Pregunta de investigación 1

La primera pregunta de investigación reza lo siguiente: ¿Cuáles son las metodologías didácticas implementadas por el profesorado novel universitario? En concordancia con el primer objetivo específico consiste en “Describir las metodologías didácticas implementadas por profesores noveles universitarios”. Para dar respuesta a la primera pregunta de

investigación, se utilizó el cuestionario CEMEDEPU. Se puede observar en la Tabla 1 que la primera escala presenta valores bajos en relación con la escala dos y tres. Cabe resaltar que, a pesar de los valores, el factor número 3, que hace referencia a los métodos de enseñanza y evaluación tradicionales tiene una puntuación alta, lo que hace entender que, aunque los docentes rechazan el modelo basado en la enseñanza, todavía utilizan métodos evaluativos tradicionales.

La escala número dos evidencias puntuaciones altas, que hacen referencia en sus cuatro dimensiones o factores a la concepción constructivista, tanto en la metodología como en la evaluación, que conlleva el modelo basado en el aprendizaje. Esto implica que los docentes se inclinan más por este modelo e implementan una metodología interactiva.

En la escala tres se observan puntuaciones tan altas como en la escala anterior, algo que muestra que la habilidad docente está relacionada con el modelo basado en el aprendizaje. Cabe destacar que en esta escala la puntuación más baja la presenta la dimensión uno, que hace referencia a las habilidades de planificación e información a los estudiantes. Esto nos hace pensar que, a pesar de que los docentes se han apropiado del modelo basado en el aprendizaje y esto pudo haber desarrollado sus habilidades profesionales, todavía siguen enfrentando la dificultad en cuanto al desarrollo de habilidades como la planificación, la comunicación con los estudiantes y el método de evaluación seleccionado. Todo lo indicado puede observarse mejor en la siguiente tabla:

Tabla 12.*Media y desviación de los factores o dimensiones por escala*

Escalas y dimensiones	Media	Desviación
Escala 1. Modelo Basado en la Enseñanza		
-Factor 1. Concepción tradicional del conocimiento y el aprendizaje	1.7661	0.72858
Factor 2. Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor	2.3202	0.97451
-Factor 3. Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales	3.3640	1.22566
Escala 2. Modelo Basado en el Aprendizaje		
Factor 1. Concepción activa y constructivista de la enseñanza y actuación coherente	3.9461	0.72754
-Factor 2. Concepción constructivista del aprendizaje	4.0921	0.77307
-Factor 3. Interacción eficaz con los estudiantes	4.1075	0.78845
-Factor 4. Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo	3.7865	0.96968
Escala 3. Habilidades docentes		
-Factor 1. Habilidades de planificación e información a los estudiantes	3.6425	0.80097
-Factor 2. Habilidades de manejo instruccional	4.2123	0.62812
-Factor 3. Habilidades de interacción/relación educativa	4.3129	0.59212
-Factor 4. Habilidades de evaluación acorde con objetivos y criterios	4.3333	0.58433
-Factor 5. Habilidades de evaluación inicial, continua y formativa	4.3728	0.56663

Fuente: Elaboración propia

Para analizar con mayor detalle los resultados encontrados, hemos realizado un contraste de diferencias medias, a fin de determinar en qué medida pueden existir diferencias entre los

docentes que participaron en el estudio en función de las variables género y años en el ejercicio docente (de 1 a 3). Los resultados del contraste no paramétrico U de Mann-Whitney nos revelan que no existen diferencias significativas en función del género en ninguna de las tres escalas de que se compone el CEMEDEPU, contraste que también fue estudiado por Carbonero et al (2015), quienes tampoco encontraron diferencias significativas en este aspecto.

Tabla 13.

Pruebas de diferenciación para el género

	Escala2	Escala3	Escala1
U de Mann-Whitney	1622.500	1439.000	1509.000
W de Wilcoxon	3162.500	3209.000	3279.000
Z	0.000	-1.046	-0.644
Sig. asintótica(bilateral)	1.000	0.295	0.519

a. Variable de agrupación: Género de los participantes

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, al aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, encontramos que sí existen diferencias significativas en relación con el tiempo en el ejercicio profesional o experiencia y el modelo educativo en que se centra el docente novel. Observamos que en relación con la Escala 1 (Modelo Basado en la Enseñanza), las medias de puntuaciones van bajando conforme avanzan los años de experiencia. Afirmamos que los profesores van teniendo una concepción menos centrada en la enseñanza conforme avanzan en su carrera docente. En relación con las escalas 2 y 3 observamos que las medias se mantienen estables, aunque la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis muestra que sí existen diferencias significativas.

Tabla 14.*Prueba de diferenciación para el tiempo en el ejercicio profesional*

	1 año		2 años		3 años	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
Escala 1. Modelo Basado en la Enseñanza	2,9060	0,43826	2,8300	0,67977	2,2971	0,82615
Escala 2. Modelo Basado en el Aprendizaje	3,9364	0,93936	4,1600	0,77578	3,9328	0,56230
Escala 3. Habilidades docentes	4,1949	0,82007	4,1819	0,68934	4,1690	0,29832

Fuente: elaboración propia

Tabla 15.*Estadísticos de prueba^{a,b}*

	Escala1	Escala2	Escala3
H de Kruskal-Wallis	10.941	11.092	6.983
gl	2	2	2
Sig. asintótica	0.004	0.004	0.030

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tiempo que tienen en el ejercicio profesional

Fuente: elaboración propia

Es observable que el Modelo Basado en el Aprendizaje presenta menos dispersión de los datos, utiliza un rango de opciones limitadas a selecciones específicas y repetitivas y presenta una media más alta, mientras que, el Modelo Basado en la Enseñanza muestra selección de diversas opciones dentro de las presentadas por el instrumento, lo que demuestra la variación en las respuestas de los participantes con respecto a la metodología implementada. Estos resultados

coinciden con otros hallados en investigaciones donde se ha utilizado el cuestionario CEMEDEPU para analizar la preferencia metodológica de los docentes universitarios, en donde la mayor puntuación la presentaba el modelo basado en el aprendizaje correspondiente a la escala 2 (Fuster et al, 2013).

Además de tomarse en cuenta el cuestionario CEMEDEPU, fue utilizado también, el diario de observación y las entrevistas a los estudiantes. Se comparó el contenido complementado por cada docente con las observaciones realizadas y las respuestas de los estudiantes.

Entre las impresiones recogidas de los estudiantes, sale a relucir que, la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios “es sistemática, planificada y presenta la simulación de un patrón antecesor”. Esto quiere decir que los docentes enseñan como fueron enseñados y se presenta en la mayoría de los casos, de ahí lo expresado en las entrevistas: 38 estudiantes piensan que sus docentes imparten clases como se las impartieron a ellos (influencia de un mentor), 2 estudiantes piensan que las creencias son las que influyen en la metodología didáctica del docente. De la misma forma se presentan coincidencias en el diario de observación con respecto a la práctica de aquellos que implementaban una metodología excepcional y única, a pesar de los parámetros establecidos por la institución a la que pertenecen. *“También debo decir que hay otros que sí permiten la discusión, fomentan el juicio crítico del estudiantado y la clase se torna muy interesante. Los escuché decir: “No digan que esto pasa aquí, pero vamos a aprender divertido””*. (Diario de observación de campo).

En las clases observadas los docentes tenían un plan, pero en la mayoría de los casos permitían variaciones sugeridas por sus estudiantes. Algunos estudiantes al entrar lucían cansados y mostraban poco interés, luego del primer tiempo, se involucraban con los proyectos donde solo eran dirigidos sin intervención total del maestro, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 14.*Modelos Educativos*

Modelo	Media	Desviación
Modelo Basado en el Aprendizaje	1.78	.606
Modelo Basado en la Enseñanza	2.77	.565

Es evidente que el Modelo Basado en el Aprendizaje presenta menos dispersión de los datos, utilizando un rango de opciones limitadas a selecciones específicas y repetitivas, mientras que, el Modelo Basado en la Enseñanza muestra selección de diversas opciones dentro de las presentadas por el instrumento, lo que demuestra la variación en las respuestas de los participantes con respecto a la metodología implementada.

Sin embargo, se pudo notar en las clases observadas que algunos de los docentes solo emplean la clase magistral y el desarrollo de su docencia es una exposición monóloga, implementación del examen como único medio de evaluación y promueven la pasividad del estudiantado. Esto hace que formen parte del modelo basado en la enseñanza.

Además, se observa también, que existe una correlación significativa ($r=.847$, entre la Habilidad docente y el Modelo basado en el aprendizaje, lo que indica que, mientras más centrado esté el proceso en el estudiante, denota una mayor habilidad profesional en el docente, ya que este está abierto a las diversas teorías que guían al aprendizaje significativo, utilizando las metodologías activas y dando participación al estudiantado para que resuelvan problemas y asocien el conocimiento a su realidad. Esto puede observarse en la tabla siguiente:

Tabla 15.*Correlaciones Modelos Educativos adoptados y Tiempo en el Ejercicio Profesional*

	Tiempo que tienen en el ejercicio profesional	Área académica a la que pertenece	Modelo enseñanza	Modelo aprendizaje	Habilidades docentes
Tiempo que tienen en el ejercicio profesional	1	-.202*	-.298**	-.069	-.018
		.031	.001	.468	.847
	114	114	114	114	114
Área académica a la que pertenece		1	.074	.004	.090
			.435	.970	.340
			114	114	114
Modelo enseñanza			1	.362**	.245**
				.000	.009
				114	114
Modelo aprendizaje					.683**
					.000
Habilidades docentes					

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 16.*Escala 3 Habilidades docentes.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	2.6	2.6
	Medio	1	.9	3.5
	Alto	110	96.5	100.0
	Total	114	100.0	100.0

La escala 3 valora las habilidades docentes, el 96.5% (n=110) se ubica en el rango alto, el 2.6% (n=3) se ubica en el nivel bajo y el 0.9% (n=1) se ubica en el rango medio.

Esta escala está compuesta por cinco factores:

Factor 1. Habilidades de planificación / Información a los estudiantes. Conformado por cuatro ítems (32-35), el 56.1 % (n=64) se ubica en el rango alto, el 32.5% (n=37) se ubica en el nivel medio y el 11.4% (n=13) se ubica en el rango bajo.

Factor 2. Habilidades de manejo instruccional. Conformado por cinco ítems (36-40), el 92.1% (n=105) se ubica en el rango alto, el 5.3% (n=6) se ubica en el nivel medio y el 2.6% (n=3) se ubica en el nivel bajo.

Factor 3. Habilidades de Interacción / relación educativa. Conformado por tres ítems (41-43), el 94.7% (n=108) se ubica en el rango alto, el 3.5% (n=4) se ubica en el nivel medio y el 1.8% (n=2) se ubica en el rango bajo.

Factor 4. Habilidades de evaluación. Evaluación acorde con objetivos, con criterios explícitos y con información a los estudiantes. Conformado por cuatro ítems (44-47), el 95.6% (n=109) se ubica en el rango alto, el 2.6% (n=3) se ubica en el rango bajo y el 1.8% n=2) se ubica en el rango medio.

Factor 5. Habilidades de evaluación. Evaluación inicial, continua y formativa. Conformado por cuatro ítems (48-51), el 93.9% (n=107) se ubica en el rango alto, el 3.5% (n=4) se ubica en el rango medio y el 2.6% (n=3) se ubica en el nivel bajo.

De la misma forma al analizar las entrevistas aplicadas a los estudiantes de las universidades seleccionadas, estos describieron a sus profesores como sistemáticos, planificados y desarrollados profesionalmente, aunque indicaron que muchos de ellos modelaban el mismo patrón metodológico de los docentes más experimentados y con muchos años en el ejercicio profesional. *“Como él ha estudiado mucho, tiene muchas técnicas diferentes e innovadoras”* (estudiante 8). *“Pienso que él ha adquirido estas técnicas de sus años de estudio y su experiencia con otros estudiantes porque él siempre tiene una respuesta para todo!”* (estudiante 7).

El estudiantado dijo haberse vuelto más estructurado, a causa de la forma de sus docentes impartir la clase, aunque también señalaron que algunos de los docentes son predecibles y se rigen por un patrón preconcebido. *“Bueno, aunque deja mucha clase para hacer, siempre hay diferentes actividades y trabajos distintos y eso hace que uno esté siendo creativo”* (estudiante 1). *“Me divierte estudiar esa asignatura, busco cosas nuevas para discutir en clases porque el profesor sabe hablar de todo y así...”* (estudiante 3). *“Me he vuelto más disciplinado, he creado consciencia de lo que hago y disfruto cada momento”* (estudiante 6).

Los estudiantes entrevistados indicaron que, aunque algunos profesores solo repiten lo que aprendieron, modelan patrones de docentes mayores que ellos y muestran un conocimiento empírico muy marcado, también tienen otros docentes que son innovadores, únicos y que utilizan técnicas diferentes, producto de aprendizajes adquiridos. *“Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo... se me ha parecido a uno o dos de esos vejstorios”* (estudiante 4). *“Siempre hay que seguir las reglas de la universidad, pero también hay cosas que solo las hace él... Creo que es un conocimiento adquirido; él estudió para esto”* (estudiante 5).

Los estudiantes hicieron referencia a que algunos profesores solo quieren cumplir su programa de clases, aunque hay otros que se interesan porque sus estudiantes aprendan, fomentan el aprendizaje autónomo, sin rigidez en los procesos, pero con una cantidad excesiva de actividades para desarrollar.

La observación no. 9 del Diario de Campo avala lo explicado por los estudiantes sobre la tradicionalidad en la implementación de la metodología didáctica del profesor.

“Al quedarme para observar algunas de las clases de los profesores que llenaron mi instrumento, me doy cuenta de que no hay congruencia entre lo escrito y lo observable:

Un profesor que dice que permite que sus estudiantes tengan la parte activa en su aprendizaje, coartaba a los que diferían de su opinión, diciéndoles que él era el profesor

porque sabía más. Es paradójico lo escrito con la actitud reflejada". (Observación no. 9 Diario de Campo).

En este sentido, la observación no. 10 del Diario de Campo avala el hecho de que existen las dos clases de docentes: aquellos que no permiten una intervención crítica de sus estudiantes y los docentes que fomentan la discusión y la criticidad en el aula

Cuando observo las clases de los profesores que ya han completado el instrumento, me doy cuenta de que muchas de declaraciones respondidas como muy de acuerdo, no se cumplen en la ejecución, por ejemplo, la mayoría no insta a sus estudiantes para que piensen, contradigan o tengan una asunción propia sobre las teorías que enseñan. También debo decir que hay otros que sí permiten la discusión, fomentan el juicio crítico del estudiantado y la clase se torna muy interesante. (Observación 10. Diario de Campo).

La observación no. 11 avala lo indicado por los estudiantes, en cuanto a la rigidez de los procesos de aula y la apatía presentada por el profesor en el desarrollo de las clases.

"Hoy estuve en una clase en donde el profesor permitió que los estudiantes desarrollaran todas las actividades, sin intervenir, pero mostraba una apatía a los procesos, aunque ellos resolvieron las situaciones, cuando surgían preguntas que no sabían las respuestas, el profesor no los guiaba a encontrarlas". (Observación no. 11 Diario de Campo).

Los resultados arrojados por el instrumento presentan una relación leve con lo observado en las clases, ya que desde la manera en que completaban los instrumentos, hasta la forma en que modelaban sus clases se pudo observar las diferencias entre lo expresado en la escritura y lo mostrado en la ejecución.

Es por lo antes citado que, se hace alusión a que un alto porcentaje de los docentes noveles se encuentran indecisos al momento de explicar cuáles son las metodologías que aplican para el desarrollo de sus clases, incluso, aunque muchos de ellos mostraban la implementación de las metodologías activas, se pudo observar que algunos hacían uso de una metodología

tradicional en donde el estudiantado era la parte pasiva del proceso y ellos fungían como un banco de información.

En síntesis, se puede apreciar que los docentes se inclinan a la utilización de todas las metodologías relacionadas con el modelo basado en el aprendizaje, aunque para el momento de la evaluación, aún se mantienen arraigados a las prácticas circunscritas en el modelo basado en la enseñanza. También es evidente que, los docentes que acogen el modelo basado en el aprendizaje desarrollan más sus habilidades docentes, ya que están en constante innovación de su práctica.

4.2. Pregunta de investigación 2

La segunda pregunta de investigación reza lo siguiente: ¿Cuáles son los factores que influyen en la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario? En concordancia con el objetivo específico número 2, que hace referencia a “Identificar los factores que influyen en la implementación de las metodologías didácticas del profesorado novel universitario”.

Para dar respuesta a la segunda pregunta que guía este estudio, se utilizó el cuestionario para medir factores que influyen en la metodología de enseñanza elegida por los docentes (CUFIMED) y el diario de observación.

Debido a que este instrumento fue diseñado para esta investigación, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio que permitió agrupar los ítems en tres factores que nos muestran tres diferentes concepciones acerca del aprendizaje docente sobre las metodologías didácticas de los docentes principiantes: Aprendizaje Profesional Autónomo (factor 1), Aprendizaje Profesional Dirigido (factor 2) y Aprendizaje Profesional por Modelamiento (factor 3).

El Factor 1, denominado Aprendizaje profesional autónomo está compuesto por nueve ítems relacionados con el aprendizaje autorregulado, autónomo o personal, tales como los

valores y principios, la transición de estudiante a profesor, los éxitos y fracasos obtenidos durante el ejercicio profesional, el área de formación profesional en la que se desenvuelve el docente y las características del grupo con el que se ve involucrado. Está avalado por las concepciones de autores que desde el principio se han inclinado por promover el aprendizaje autónomo, como lo hizo Confucio (551-479 AC), quien aludía que se debía formar desde temprano para afrontar la vida. Así mismo, en el plano profesional, autores como Solorzano (2017), afirman que los docentes también se inclinan al aprendizaje autónomo, pues aprender no es solo para el estudiantado, sino que a medida que se desarrolla la práctica profesional se presentan situaciones que contribuyen a este aprendizaje. Esto debido a que uno de los desafíos de la educación superior es la actualización permanente y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (Llatas, 2016). En los análisis realizados, este factor presenta una correlación significativa de .505 y .771 con los factores 2 y 3 respectivamente, dando a entender que el aprendizaje profesional autónomo tiene una estrecha relación con el aprendizaje profesional dirigido y el aprendizaje por modelamiento, ya que, como expresa Avalos son estos los pilares de la formación de la identidad profesional (Avalos, 2011). Además de lo anteriormente expuesto, también presenta una media de 29.3 con una desviación típica de 9.3, lo que indica que las respuestas a la selección de los ítems que componen el factor son muy variadas dentro de las opciones facilitadas.

Con relación al Factor 2, denominado Aprendizaje profesional dirigido, este se compone por nueve ítems que tienen que ver con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan los docentes, tales como: el proceso de inducción, los programas de mentoría, las comunidades de práctica, modelo educativo característico de la universidad y las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes. Autores como Bozu e Imbernon (2016) y Avalos (2019) afirman que los programas de formación para profesores principiantes universitarios estimulan a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica y

profundizar en temas pedagógicos y de metodología didáctica. Estas afirmaciones corroboran lo indicado por Borko 2004, quien hace alusión a la formación del profesorado, dándole prioridad a las comunidades de aprendizaje.

En los análisis, este factor presenta una correlación significativa de .505 con el factor 1, ya que, la autoformación es un complemento de la formación dirigida para construir la identidad profesional. En adición, el factor número 2 presenta una media de 36 con una desviación típica de 6.4, indicando que la selección de respuesta no fue tan variada como en el factor uno.

Sobre el Factor 3, denominado Aprendizaje profesional por modelamiento, indicamos que está compuesto por siete ítems relacionados con el aprendizaje profesional adquirido a través de la observación, la evaluación y la retroalimentación. Entre estos ítems se encuentran los siguientes: la forma de evaluación de otros docentes, una corriente educativa determinada, el modelo de gestión de los supervisores y la actitud modelada por mentores y profesores experimentados. Según Castañeda et al (2012), el aprendizaje se ve más influenciado por el método instruccional implementado que por el contexto utilizado, ya sea presencial o virtual. Es por esta razón que en el rol de profesionales nuestra práctica puede evidenciar actitudes aprendidas de terceros. En el mismo orden de ideas, los autores Sepúlveda y Volante (2019), afirman que existen profesores con liderazgo nato que suelen influenciar la práctica de los demás docentes que colaboran con ellos.

En los análisis, este factor presenta una relación muy significativa en relación con el factor 1 ($r=.771$), lo que indica que el aprendizaje profesional por modelamiento tiene una estrecha relación con el aprendizaje autónomo. También presenta una media de 23.4 con una desviación típica de 7. Mostrando de esta manera la variedad de opciones seleccionadas por los participantes en el estudio.

Tabla 17.*Factores Influyentes en la Metodología Didáctica de los Docentes Noveles Universitarios.*

ITEMS	Factores		
	1	2	3
5.Los éxitos logrados en mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	,907	,129	,238
1-.Aprender por mí mismo ha influido en mi práctica como docente	,907	,053	,102
4-.Las vivencias personales (valores y principios), han influenciado mi práctica como docente	,877	,144	,256
3.He cambiado mi práctica docente introduciendo tecnologías digitales	,866	,208	,234
6-.El cambio de estudiante a profesor en algún nivel y luego a profesor universitario ha influenciado mi práctica como docente	,831	,232	,298
2-.Los fracasos obtenidos durante mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	,753	,097	,262
9-.Las características individuales y / o grupales del estudiantado con el que trabajo han influido en mi práctica metodológica	,643	,276	,527
15-.Mi área de formación profesional influyó en la toma de decisiones como profesor universitario con respecto a mi práctica metodológica	,617	,374	,444
16---.La revisión de literatura de expertos ha influenciado mi práctica metodológica	,598	,349	,592
21--.El proceso de inducción ha influenciado mi práctica metodológica	,098	,846	,373
22-.Los programas de mentoría han influenciado mi práctica metodológica	,074	,831	,247
24-.Las comunidades de práctica profesional han influenciado mi manera de enseñar	,186	,811	,401
25-.La retroalimentación de la evaluación docente realizada por la institución en la que laboro, ha influenciado mi práctica metodológica	,187	,796	,376
19-.La evaluación entre pares ha influenciado mi práctica metodológica	,117	,795	,329
18-.El modelo educativo característico de la universidad donde laboro ha influenciado mi práctica metodológica	,203	,735	,288
20--.Las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes han influenciado mi práctica metodológica	,158	,672	,474
23--.El acompañamiento de un profesor experimentado ha influenciado mi práctica metodológica	,172	,542	-,097
7--.Mi familia ha tenido una influencia decisiva en mi manera de enseñar	,428	,472	,268
11--.La forma de evaluación de otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	,283	,295	,784
17-.He sido influenciado/a por una corriente educativa determinada	,308	,281	,711
12---.El modelo de gestión de mis supervisores o coordinadores ha influenciado mi práctica metodológica	,269	,456	,706
10-.La interacción con otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	,454	,312	,643

14-.La actitud asumida y modelada por mis docentes influyó mi actitud en el marco de mi práctica metodológica	,429	,400	,641
13-.Los modelos erróneos de aprendizaje durante mi experiencia como estudiante han influenciado mi práctica metodológica	,469	,287	,580
8-.He seguido los patrones metodológicos utilizados por mis profesores y mentores durante mi proceso de formación como alumno	,370	,409	,482

Algo que además nos indican estos resultados es que, el área menos influenciada por los factores es Ciencias Políticas, ya que las demás áreas académicas obtuvieron puntuaciones más altas con relación a los factores. Un ejemplo de lo expuesto es la información contenida en la siguiente tabla donde se puede observar la influencia de cada factor acorde con el área académica a la que pertenecen los docentes:

Tabla 20.

Correlación entre factores y áreas académicas.

	Educación	Medicina	Ingeniería	Ciencias políticas	Negocios	Otras
FACTOR1	3,5065	3,2063	3,0859	2,2667	4,1111	3,8730
FACTOR2	3,1634	3,7651	3,0606	2,5333	3,8704	3,8730
FACTOR3	3,2143	3,3429	2,8896	2,4571	3,7857	3,4694

Esta misma información es confirmada por la entrevista aplicada a los estudiantes, los cuales indicaban que sus docentes cumplían ciertos patrones, acorde con si el profesor era nuevo o tenía más tiempo como docente universitario.

El docente novel que tiene mayor tiempo en el ejercicio profesional piensa y actúa orientado a dos metodologías específicas, en torno a las cuales gira el desarrollo de su docencia; premisa que indica que sus habilidades docentes están intrínsecamente relacionadas con el modelo basado en el aprendizaje, por ende:

1-El docente brinda orientación a los estudiantes para la mejora de los resultados.

2-El docente considera que el conocimiento adquirido por los estudiantes les sirve para interpretar la realidad en que están inmersos, no solo para la materia.

En el análisis, también se evidencia que los docentes tanto del género femenino como del masculino presentan una relación con el factor 2, que hace referencia al aprendizaje profesional dirigido y se observa que tienen menos relación con el factor 3, que tiene que ver con el aprendizaje profesional por modelamiento, tal y como es evidente en la siguiente tabla:

Tabla 18.

Análisis Prueba T

Género de los participantes		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor 1	Femenino	59	27.7966	9.69675	1.26241
	Masculino	55	30.9273	8.87329	1.19647
Factor 2	Femenino	59	35.4746	7.39608	.96289
	Masculino	55	36.6000	5.31803	.71708
Factor 3	Femenino	59	22.7458	7.38263	.96114
	Masculino	55	24.2909	6.61276	.89166

El factor 2 que es el más influyente hace referencia al aprendizaje dirigido, por ende, el docente retroalimenta su práctica con las comunidades de práctica y los programas de inducción y mentoría. Esto quiere decir, que el docente novel utiliza metodologías alternativas o basadas en el aprendizaje, como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento, o las metodologías basadas en la enseñanza, como la clase magistral, el banco de información y promover la pasividad del alumnado.

Además de lo mostrado en el análisis de resultados, los estudiantes entrevistados, argumentaron su opinión sobre los factores que influyen en la metodología didáctica de los docentes noveles, las cuales profundizaron la información.

Los estudiantes entrevistados consideran como factor influyente sobre la metodología del docente, a la universidad, la experiencia del profesor y sus vivencias, aunque afirman que, algunas de las técnicas empleadas no funcionan hoy día. “...*hay cosas que no funcionan hoy día*” (estudiante 10).

Algunos de los estudiantes entrevistados consideran que las metodologías didácticas de los docentes han sido influenciadas por los parámetros impuestos por la institución, por los estudios que han realizado los docentes, por la búsqueda de la innovación en algunos y por el estructuralismo de otros. “*Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas*” (estudiante 10). “*Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve*” (estudiante 8).

Otros expresaron que la metodología didáctica de los docentes se ve influenciada por el contexto universitario, sus creencias y vivencias y los propios parámetros del profesor. “*Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...*” (estudiante 3).

Al pasarle el instrumento a los docentes se generaron preguntas en torno a cómo podían saber si alguno de estos factores los había influenciado para utilizar algunas de las metodologías que implementan hoy día.

Para finalizar este acápite, cabe resaltar la evidencia de que la metodología didáctica implementada por los docentes noveles universitarios se ve influenciada por factores que, además forman la identidad profesional del docente novel. Aunque se muestra la influencia del factor aprendizaje autónomo, se destaca la influencia del factor aprendizaje dirigido, algo que indica gran implicación de las comunidades de práctica y de los programas de formación del profesorado principiante.

4.3. Preguntas de investigación 3 y 4

Las preguntas de investigación 3 y 4 respectivamente rezan lo siguiente:

- ¿Existe diferencia en la implementación de las metodologías didácticas de los docentes noveles universitarios, en función del número de años en el ejercicio profesional?
- ¿La rama del conocimiento a la que pertenece el docente novel influye sobre la implementación de la metodología didáctica? Ambas están acordes con el objetivo número 3 que hace referencia a: “Analizar la relación existente entre las metodologías didácticas implementadas, el número de años en el ejercicio profesional y la rama de conocimiento a la que pertenece el docente”.

Para responder la pregunta 3, se ha tomado en cuenta los resultados expuestos en respuesta a la primera pregunta de investigación, en donde se puede verificar que a medida que el docente tiene mayor tiempo en el ejercicio profesional se va dejando influenciar por el factor 2 o el Aprendizaje Profesional Dirigido. Esto indica que se apega más a los programas de inducción y mentoría y las comunidades de práctica.

Para dar respuesta a la pregunta 4, se ha tomado en cuenta los resultados arrojados en el análisis con respecto a la metodología implementada por los docentes noveles, acorde con el año de su ejercicio profesional. Debido a estos resultados se ha llegado a la conclusión de que no se verifica una correlación entre las escalas de modelo educativo y el área de expertise del docente, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 19.*Correlaciones de las distintas variables del estudio.*

		Tiempo que tienen en el ejercicio profesional	Área académica a la que pertenece	Modelo enseñanza	Modelo aprendizaje	Habilidades docentes
Tiempo que tienen en el ejercicio profesional	r	1	-.202*	-.298**	-.069	-.018
	Sig.		.031	.001	.468	.847
	N		114	114	114	114
Área académica a la que pertenece	r		1	.074	.004	.090
	Sig.			.435	.970	.340
	N			114	114	114
Modelo enseñanza	r			1	.362**	.245**
	Sig.				.000	.009
	N				114	114
Modelo aprendizaje	r					.683**
	Sig.					.000
	N					114

Sin embargo, es oportuno resaltar la correlación existente entre los factores y el área académica a la que pertenecen los docentes, tal y como se puede observar en el acápite anterior (ver tabla 19). Existe una correlación significativa positiva entre las escalas Modelo Basado en el Aprendizaje y Habilidades Docentes, con un valor de ($r = .683$). Se pueden observar las correlaciones significativas en la tabla siguiente:

Tabla 20.*Correlaciones de las distintas variables del estudio.*

		Modelo enseñanza	Modelo aprendizaje	Habilidades docentes	Factor Interno	Factor Externo
Modelo enseñanza	r	1	,373**	,248**	,262**	,534**
	Sig		.000	.008	.005	.000
	N		114	114	114	114
Modelo aprendizaje	r		1	,683**	.162	,397**
	Sig			.000	.084	.000
	N			114	114	114
Habilidades docentes	r			1	.013	,243**
	Sig				.894	.009
	N				114	114
Factor Interno	r				1	,241**
	Sig					.010
	N					114
Factor Externo	r					1
	Sig					
	N					

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Es oportuno indicar que, una vez que se han analizado las dos dimensiones que interesan en esta investigación: los factores relacionados con las opciones metodológicas elegidas por los docentes principiantes, así como las concepciones de los docentes principiantes acerca de los factores que influyen en su elección metodológica, se pretende establecer si existen relaciones entre ambas dimensiones. La hipótesis planteada es que debería existir coherencia entre las opciones metodológicas con las que los docentes principiantes se identifican y sus concepciones acerca de estas metodologías. Para dar respuesta a esta hipótesis se aplicó un análisis de correlaciones entre las seis variables que se han analizado y que puede observarse en la Tabla 24.

Los resultados permiten confirmar la hipótesis planteada, ya que la mayoría de las correlaciones entre las diferentes variables son significativas. La correlación entre los factores correspondientes a las concepciones de los docentes principiantes en relación con sus

preferencias metodológicas son todas significativas, altas y positivas. Por ende, se concluye que los docentes principiantes no tienen desarrollado aún una determinada orientación hacia una determinada concepción. Por otra parte, en relación con las modalidades de enseñanza preferidas por los docentes principiantes, se observa que las correlaciones entre las diferentes variables son bajas, aunque muchas de ellas significativas, por ejemplo, la correlación entre la preferencia por un modelo basado en la enseñanza frente al aprendizaje. Sin embargo, sí encontramos correlaciones no significativas entre el modelo basado en la enseñanza y las habilidades docentes, lo que indica que los profesores que utilizan este modelo presentan menor desarrollo de sus habilidades docentes. En contraste con el modelo basado en el aprendizaje en el cual es preciso utilizar la creatividad y la criticidad para enfocar el proceso educativo al aprendizaje de los estudiantes, algo que incrementa la habilidad docente al colocar al profesor en la experiencia de innovar, indagar constantemente y propiciar el medio para el aprendizaje esperado, dejando que sus alumnos construyan el conocimiento.

Tabla 24.

Correlación entre los factores de uso de metodología y de desarrollo profesional docente

		Aprendizaje autónomo	Aprendizaje dirigido	Aprendizaje modelamiento	Modelo basado en enseñanza	Modelo basado en aprendizaje	Habilidades docentes
Aprendizaje autónomo	Correlación de Pearson	1	,505**	,771**	,629**	,214*	,004
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,022	,967
	N	114	114	114	114	114	114
Aprendizaje dirigido	Correlación de Pearson	,505**	1	,421**	,488**	,524**	,226*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,016
	N	114	114	114	114	114	114
Aprendizaje modelamiento	Correlación de Pearson	,771**	,421**	1	,476**	,231*	,063
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,014	,503
	N	114	114	114	114	114	114
Modelo basado en enseñanza	Correlación de Pearson	,629**	,488**	,476**	1	,189*	,089
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,044	,345
	N	114	114	114	114	114	114
	Correlación de Pearson	,220*	,807**	,244**	,240*	1,000	,346**

Modelo basado aprendizaje	Sig. (bilateral)	,019	,000	,009	,010	.	,000
	N	114	114	114	114	114	114
Habilidades docentes	Correlación de Pearson	,074	,513**	,081	,108	,346**	1,000
	Sig. (bilateral)	,435	,000	,392	,253	,000	.
	N	114	114	114	114	114	114

De la misma manera, es preciso puntualizar sobre las correlaciones existentes entre los factores que pueden influir en el desarrollo docente y el modelo de aprendizaje del profesorado, implicando de esta forma sus habilidades docentes. Como se puede observar en la tabla número 23 el modelo basado en el aprendizaje presenta una correlación significativa con el factor 1 o aprendizaje autónomo, con el factor 2 o aprendizaje dirigido y con las habilidades docentes, contrastando los resultados sobre el modelo basado en la enseñanza, el cual presenta una correlación menos significativa con los factores y las habilidades docentes. Esto implica que el desarrollo de las habilidades docentes está relacionado con el modelo basado en el aprendizaje y los factores que influyen en el desarrollo profesional.

Para profundizar estos datos, se tomó en cuenta a los estudiantes consultados, quienes expresaban que, desde sus puntos de vista, a medida que el docente tenía más tiempo en la universidad se desenvolvía mejor y sus técnicas eran más versátiles. *“Pienso que él ha adquirido estas técnicas de sus años de estudio y su experiencia con otros estudiantes porque él siempre tiene una respuesta para todo!”* (estudiante 7).

Otros estudiantes expresaban que algunos docentes actuaban de acuerdo con la asignatura o el área que enseñaban, razón por la cual parecían tener todo en su cerebro, pues eran científicos (médicos). *“Bueno él no se lleva mucho de los libros y parece tener un banco de conocimiento en la cabeza, así que creo que es empírico”* (estudiante 7).

En el caso de algunos estudiantes, expresaban que sus docentes habían adquirido su forma de dar la clase de sus antecesores, por ende, había parecido entre ellos y los docentes más antiguos, pero algunos de los docentes variaban su metodología, utilizando técnicas que

solo él las usaba. *“Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo... se me ha parecido a uno o dos de esos vejstorios”* (estudiante 4). *“Siempre hay que seguir las reglas de la universidad, pero también hay cosas que solo las hace él... Creo que es un conocimiento adquirido; él estudió para esto”* (estudiante 5).

La pregunta de investigación 5 será expuesta en los acápites que tratan sobre los hallazgos, discusiones, conclusiones y recomendaciones. Esto, debido a que la pregunta está enmarcada en la presentación de una alternativa de propuesta para los programas de formación docente universitaria.

Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y proyecciones

5.1. Criterios de calidad del estudio

Para la realización de este estudio se tomaron en cuenta ciertos criterios que aseguran la calidad de la investigación:

-Se indagó en fuentes fidedignas sobre el tema a estudiar, consultando la literatura experta y comparando las diversas posiciones de autores que han investigado sobre este tópico.

-Se construyó un instrumento, basado en las concepciones recabadas en la literatura; se sometió a un proceso de validación de expertos, asumiendo la mayoría de las observaciones. Luego se piloteó el instrumento para contextualizarlo y realizarle el análisis de fiabilidad, el cual arrojó un resultado de 0.8. Se reestructuró el instrumento, agregándole ítems y opciones de respuestas, acorde con lo arrojado en el pilotaje.

Se utilizó un instrumento de una investigación publicada, el cual, con la anuencia de los autores, se piloteó para contextualizarse.

A raíz de los resultados arrojados con la aplicación a los docentes noveles y con miras a la profundización de los datos, de los dos instrumentos anteriores, se construyó un tercer instrumento de corte cualitativo; un guion de entrevista semiestructurada, extraída de los ítems contenidos en los cuestionarios aplicados. Esto fue realizado con el fin de recabar información desde el punto de vista de los estudiantes y poder triangular los hallazgos.

Las entrevistas a los estudiantes fueron grabadas en audio, con el compromiso verbal de ser destruidas, una vez se extrajeran las respuestas, esto para preservar el anonimato de los participantes.

Se ha registrado las observaciones de lugar en un diario del investigador, con el fin de retener los procesos vivenciales en el trabajo de campo (ningún docente permitió ser grabado).

Se redactó un acuerdo de confidencialidad para prever que las instituciones y la muestra participaran libremente. Por esta razón tanto para las universidades, como para sus docentes, estas informaciones se recogieron de forma anónima; los nombres de los docentes no aparecen y las universidades fueron llamadas por letras del alfabeto.

5.2. Hallazgos y Discusión (Pregunta de investigación 5)

Para trabajar el objetivo principal que indica: “Analizar los factores que influyen en las metodologías didácticas del profesorado novel universitario, con el fin de proponer mejora para el proceso de formación de los profesores principiantes”, fue necesario guiar el estudio, a través de preguntas de carácter científico en concordancia con objetivos específicos, sobre los cuales podemos determinar que se ha hallado lo siguiente:

Entre los docentes noveles universitarios coexisten dos tipos de modelos educativos: El modelo tradicional o basado en la enseñanza, el cual conlleva a la implementación de metodologías didácticas que promueven la pasividad del alumnado, tales como; la aplicación de exámenes como único medio de evaluación, la lección magistral como práctica principal, la no utilización de la evaluación formativa y la carencia de recursos para impartir la docencia, ya que se puede ver en las aulas al docente funcionando como un banco de información, ejecutando actividades centradas en su propia exposición y manteniendo el orden.

Si se toma en cuenta lo dicho por Tejedor y García (2006), que no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, se entiende que, la metodología que funciona con un grupo de estudiantes no necesariamente es la apropiada para un grupo diferente, porque, aunque no existe un marco para desarrollar la práctica, Según Mathewson (2014), esta debe desarrollarse acorde con el contexto.

El otro modelo educativo coexistente entre los docentes noveles universitarios es el Modelo basado en el aprendizaje, ya que la mayoría de los docentes noveles hacen uso de la implementación de simulaciones, aplicación práctica para la teoría, el contrato pedagógico, evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, la retroalimentación y la aplicación de exámenes objetivos, pues muestra al docente implementando una metodología basada en la idea de investigación, utilizando el trabajo en torno a problemas y su tratamiento, y el alumnado

tiene un papel activo, el profesor solo coordina el proceso como investigador en el aula (García 2000).

Así como es cierto que en cada una de las universidades a las que pertenecen los docentes noveles, se sugiere seguir el modelo de enseñanza de la institución, también es cierto que desde la universidad se les permite a los docentes implementar una metodología didáctica novedosa, aunque no todos lo llevan a cabo, como se puede ver en los resultados. De este modo, es válido decir que, la mayoría de los docentes noveles implementan las metodologías interactivas de la enseñanza, utilizan las diferentes estrategias para incrementar la motivación del estudiantado y el trabajo en equipo, además, mantienen buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes. La implementación de estas metodologías y aplicación de estrategias, según lo observado en sus clases, demuestra que estos docentes noveles han desarrollado las competencias que debe tener un docente universitario, tal y como plantean Ljubljana Peklaj et al (2009), quienes identificaron 39 competencias docentes englobadas en cinco categorías y que luego, han sido confirmadas por autores como Reyes et al (2019).

Los autores Martínez et al (2017), indican que el perfeccionamiento de las competencias profesionales, algo que se logra a medida que se practica el ejercicio, dirige el propósito docente a la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto queda evidenciado en los docentes de las universidades objeto de estudio. Además, a medida que el docente novel va formándose como profesional, aprende a emplear contextos flexibles que le permiten evaluar para potenciar la transferencia de los aprendizajes.

El hecho de que la mayoría de los docentes noveles prefieren el uso de la aplicación real de los contenidos, asociándolos al contexto de sus estudiantes, y el empleo de las tecnologías para eficientizar el aprendizaje del estudiantado, confirma lo explicado por Brown y Atkins (1994). Estos autores indican que el docente tiene que involucrarse con sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. Así mismo, Ljubljana et al (2009), indican que, los

docentes noveles que actúan de esta forma van un paso más adelante en su formación, ya que se encuentran formando parte de los docentes que han desarrollado la competencia de liderazgo y comunicación.

A medida que fue desarrollándose este estudio, salió a relucir que la metodología implementada por los docentes noveles está influenciada por una serie de factores, La influencia tiene un porcentaje más alto para los factores relacionados con el autoaprendizaje, en el primer año del ejercicio profesional, pero tiene un porcentaje más alto para los factores relacionados con el aprendizaje por modelamiento y dirigido, en el segundo año del ejercicio profesional.

Algo que se confirma con lo descrito por autores como Zaes et al (2015), quienes plantean que, el docente novel necesita formar una identidad profesional, que se construye a medida que, se deja permear por factores como la concepción ideológica del docente, las actitudes arraigadas, Avalos (2011), la mentoría y la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo, entre otros (Baker y Bal, 2010). Por ende, encontrar docentes que no pudieran identificar los factores que han influenciado su metodología didáctica, hace pensar que la identidad profesional está en los inicios de su formación, a pesar de que, estos docentes tienen de 1 a 3 años en el ejercicio profesional docente.

Tanto Bozu (2009), como Zeicher y Gore (1990) y Olsen (2010), sostienen que el docente novel trae sus propias concepciones, ya sea de su familia como de su autoformación, es decir, la lectura de la literatura experta, adoptar un modelo educativo determinado y las experiencias y vivencias docentes. Además de lo citado, en el proceso de formación de estos docentes, interfieren las experiencias previas que tuvieron como estudiantes, y sus características personales (Pillen et al, 2013).

El área académica a la que pertenece el docente novel no influencia la metodología que implementa (ver tabla 6), aunque sí es evidente que el docente con mayor tiempo en el ejercicio

profesional dedica menos tiempo a la planificación de todos los cursos de la asignatura, según los datos recopilados en las observaciones realizadas para el diario de campo. Aun así, estos mismos profesores, al momento de impartir su docencia, sostienen criterios de evaluación que le dan a conocer a sus estudiantes y mantienen relaciones interpersonales favorables. En relación con esto, Zabalza (2002), plantea que los docentes noveles pasan por varias etapas en su proceso de formación. Una de esas etapas es la consolidación, donde el docente afianza por qué enseña ese tópico y para qué lo hace, razón por la que se centra más en la aplicación a la realidad del contexto, tal y como se evidencia en los docentes noveles de mayor tiempo en el ejercicio profesional, sin importar el área académica a la que pertenezcan.

Es por lo anteriormente citado que, se considera que los docentes noveles universitarios deben ser guiados, acorde con la etapa en la que se encuentran, desde sus inicios de formación para encarar el papel docente en el Nivel Superior. Para que la formación produzca resultados óptimos se debe tomar en cuenta el tiempo del ejercicio profesional del docente novel, ya que, como se ha observado, de acuerdo con el año del ejercicio profesional en el que se encuentre, estará siendo afectado por distintos factores que influirán en su metodología didáctica y que pueden ser utilizados para afianzar su identidad profesional. Además, teniendo pendiente esta pesquisa se debe redirigir el proceso de formación del profesorado universitario, a fin de que se pueda trabajar en la alineación de la identidad y en la apropiación del modelo educativo alternativo o basado en el aprendizaje, ya que este modelo toma en cuenta cómo aprenden los estudiantes, con el fin de promover los aprendizajes significativos Aramburuzabela et al 2013.

5.3. Conclusiones y Recomendaciones

Para dar respuesta a la pregunta número 5, en consonancia con el cuarto y último objetivo que indica: Proponer alternativas de mejora para las metodologías didácticas de los profesores principiantes, desde la formación del profesorado, ha sido evidente a lo largo del desarrollo de esta investigación, que el modelo basado en el aprendizaje es el que presenta más aceptación en los docentes, a pesar de que todavía muestran pocas habilidades en cuanto a la planificación, la comunicación efectiva con los estudiantes y el método de evaluación. También es observable que el profesorado que implementa el modelo educativo basado en el aprendizaje presenta una mayor puntuación en las habilidades docentes, ya que estas están intrínsecamente relacionadas a las metodologías didácticas que corresponden a este modelo. Así mismo, hemos encontrado que el área académica a la que pertenece el docente novel no influye en la metodología que implementa, aunque el docente con mayor tiempo en el ejercicio profesional dedica menos tiempo a la planificación de todos los cursos de la asignatura, según los datos recopilados. Aun así, estos mismos profesores, al momento de impartir su docencia, aplican criterios de evaluación que dan a conocer a sus estudiantes y mantienen relaciones interpersonales favorables. De la misma forma que, como hemos visto anteriormente, estos docentes no tienen un modelo definido de enseñanza, tampoco existe una preponderancia en lo que se refiere a su propio desarrollo profesional, sino que tienen una cierta preferencia hacia los factores concernientes con el autoaprendizaje, en el primer año del ejercicio profesional; sin embargo, este porcentaje va dando paso a otros factores vinculados al aprendizaje por modelamiento y dirigido, ya en el segundo año del ejercicio profesional. Ello implica que el tiempo o experiencia es determinante en las concepciones sobre el desarrollo profesional de los docentes principiantes.

Partiendo de la premisa anterior, es oportuno que se analicen los programas de formación para el profesorado principiante universitario, ya que, debido a que los docentes pasan por diferentes etapas en su proceso de formación, estos programas deben estar diseñados de manera que, se trabajen cada una de las etapas con los docentes de nuevo ingreso, con miras a internalizar los procesos, crear y afianzar su identidad profesional, ayudar en el proceso de transición y posterior posicionamiento de su rol como docente universitario. Esto, con el fin de que no solo se enfoque el proceso en una inducción que culmina en las dos primeras semanas del inicio de su ejercicio profesional, dejando de lado el seguimiento que se le debe dar al desarrollo de su identidad como docente universitario.

Es por todo lo antes citado que a continuación se hace un esbozo de [una propuesta de un programa de formación para el profesorado universitario principiante](#). El cual concibe el diseño por etapas, acorde con el tiempo del ejercicio profesional y los factores que en ese momento puedan estar influenciando la práctica metodológica del docente. Con base a lo descrito este podría ser un inicio del programa que debe estar estructurado de la siguiente manera:

1ra etapa: Inducción.

Este, es un proceso de acogida para el docente que hace la transición como profesor de un nivel educativo a un nivel superior. Aquí es donde se sensibiliza e internaliza la razón de su ejercicio profesional, se socializa con la intención de adentrarlo a la tecnología educativa y a las metodologías activas, de modo que pueda utilizarlas como estrategias implementadas en su metodología didáctica.

Se le debe asignar un mentor, que estará guiando el proceso los primeros dos años de su vida universitaria como docente. Esto es debido a que es en este tiempo en donde se forma la identidad profesional (Zaes et al, 2015).

La institución debe hacerse cargo del proceso sin limitar la creatividad del docente novel, aunque lo continúe guiando, pues en esta primera etapa intervienen las creencias arraigadas y las actitudes (Avalos 2011), logrando así, que la identidad en formación del docente se vea con poco equilibrio frente a situaciones adversas o no planificadas por él.

Este seguimiento debe incluir el equipamiento y fortalecimiento del docente novel, empujándolo a no ser conformista y haciéndole ver que las exigencias del siglo XXI obligan al profesional de la educación a seguir escalando a la par de su ejercicio profesional (Zabalza 2002; Imbernón 2000).

En este proceso el mentor dará seguimiento, establecerá parámetros, promoverá la creatividad del docente novel y acompañará la formación de su identidad, cuidando que el docente novel no deje de lado la interacción con sus pares y con la comunidad de aprendizaje profesional o Comunidades de Práctica.

2da etapa: Acompañamiento y Mentoría Recíproca:

En esta etapa que debe iniciar a partir del tercer año del ejercicio profesional del docente novel universitario, es donde el seguimiento se convierte en acompañamiento; una complicidad amigable que permite la confianza de pedir consejos, tener la iniciativa de compartir su historia, sentir la apertura que el mentor le da en las observaciones y correcciones que le hace, pero, además, se convierte también en una mentoría recíproca.

Esta mentoría recíproca provoca una interacción de doble vía: el mentor retroalimenta al docente novel, a raíz de las observaciones realizadas a sus clases y a la vez, se le permite a este docente, observar las clases de su mentor y criticar con propiedad, aportar ideas, planear en conjunto e innovar la metodología implementada por su mentor. Esto es con el fin de evitar las simulaciones llevadas, muchas veces inconscientemente por los docentes noveles, debido a que practican como fueron enseñados.

Es aquí como el docente novel entra en acción como un ente profesional que ha afianzado su identidad y se proyecta para dar su opinión con bases tanto en la literatura experta que ha recabado, como en su propia expertice.

Borko (2004), presenta a las comunidades de aprendizaje como preponderantes en esta parte del ejercicio profesional de los docentes noveles, ya que el trabajo colaborativo, les ayuda a confrontar sus ideas y a perfeccionar la práctica, logrando así, que la identidad profesional se fortalezca de modo que, este docente quede posicionado en su rol sin perder el equilibrio frente a las limitantes que puedan surgir (EPPI 2003).

Es oportuno decir que, aun después de haber cumplido el programa de formación del profesorado principiante universitario, es necesario que el docente persista en la autorregulación de su aprendizaje; identificando qué necesita fortalecer para el desarrollo de su vida profesional.

Y es por todo lo antes citado que se debe analizar los programas de formación para el profesorado principiante universitario, diseñando programas que abarquen cada una de las etapas del proceso y tomando en cuenta el mentor que se le asignará. En el caso de que no exista un programa de este tipo, considerar crearlo como política institucional, con el fin de que se redirija los factores de influencia en la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios y se afiance el modelo educativo basado en el aprendizaje.

También se debe incentivar el trabajo en pares académicos entre docentes noveles de diferente cantidad de tiempo en el ejercicio profesional, teniendo como objetivo principal lograr la sensibilización e internalización de los procesos para crear y afianzar su identidad profesional.

5.4. Implicaciones y Proyecciones

5.4.1. Limitantes

Como todo proceso de investigación llevado a cabo, existieron limitaciones que por momentos detenían el avance del estudio, entre estas se puede citar:

A medida que se contactaba a la muestra era más evidente la poca disposición a prestarse para ser evaluados, pues los docentes entienden que la aplicación de un instrumento persigue la medición de sus capacidades para ser juzgados y fiscalizados. Fue evidente también, la renuencia de algunas instituciones educativas para que se conocieran los procesos internos a través de sus docentes.

Los estudiantes sienten temor de exponer sus ideas sobre la implementación metodológica de sus docentes, ya que sustentan que pueden tomar represalias contra ellos. Debido a esto, exigen que las informaciones se graben en audio de forma anónima y sean destruidas inmediatamente se utilicen.

Realizar un estudio que involucre a instituciones de educación superior conlleva a extender el tiempo estimado y prudente en que se puede presentar una investigación, ya que la burocracia que impera sobrepasa el sentido de la función sustantiva de la investigación y el propósito de la aplicación de mejora a los procesos. Es por esta razón que en un futuro habría que hacer una revisión del estudio para recabar y captar elementos que pudieron haberse obviado en este proceso.

-Trabajar con el tiempo de las universidades, de las autoridades de esas entidades y con el tiempo del que disponen los docentes es una razón por la cual se produce estancamiento en muchas ocasiones, de tal manera que se llega a pensar que la investigación no ha sido aceptada, pero al recibir la noticia del visto bueno para enero de 2019, hizo que aumentara la disposición y reuniera las fuerzas para continuar en el proyecto.

-Como la muestra era invitada, muchos no quisieron seguir participando, esto repercutió en que la cantidad de la muestra disminuyera.

-Agotar casi cinco años en este estudio hace que varias referencias utilizadas se vean obsoletas y se podría caer en el círculo de seguir afinando y actualizando y nunca presentar, pero en algún momento se debe parar y entonces dar la oportunidad a otra fase de investigación, en otro estudio de continuidad o de validación.

-Hay puntos que se deben desarrollar en una investigación posterior, tales como, el diseño de un programa de formación para el profesorado principiante universitario, que tome en cuenta los resultados arrojados en este estudio, un posterior análisis diagnóstico para comprobar la teoría del nuevo diseño del programa.

5.4.2. Implicaciones

En el desarrollo de este estudio surgieron ideas que dan la posibilidad a futuras investigaciones, tales como:

- Análisis de las metodologías didácticas más implementadas de acuerdo con el área académica del docente.
- Estudio de las actitudes de los docentes noveles acorde a la cantidad de años en el ejercicio profesional.
- Análisis de la incidencia de la implementación metodológica de los docentes noveles sobre el estudiantado universitario.
- Diseño e implementación de un programa por etapas de formación del profesorado universitario.

Referencias

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*. 7(2) , 187-197. ISSN 1870-557X
- Admiral, W., Janssen, T., Huzega, J., Kranenburg, F., Taconis, R., & Corda, A. (2014). E-Assessment of Student - Teachers' Competence as New Teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 617-629.
- Aebli, H. (1988). *Didáctica De La Narración Y La Disertación Y Enseñanza* . Narcea.
- Algozine, B., Gretes, J., Queen, A., & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers perceptions of their induction program experiences. *Journal of Education Strategies, Issues and Ideas* 80(3), 137-143. EJ767252
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Lawrence and Associates.
- Alvarez, C., Fernández, E., & Osoro, J. (2012). Educational Transforming Learning Communities and Teacher Training. *US- China Education Review B*. 2(5), 525. ED534302
- Anderson, J., Loving, C., & Foster, E. (2000). *Teacher Education Initiative: Graduated Follow Up Study Texas, Report Submitted to the National Education Association*. AJM University.
- Arbesú, I., & Figueroa, A. (2001). *La Evaluación Docente como un Proceso de diálogo, comprensión y Mejora de la Práctica*. CESU - UAM.
- Arzu Aydogan Yenmez, Ilknur Ozpinar, O., & Seher , M. (2016). Teacher Training System and Process: Opinions of Teacher Candidates on Teacher Qualifications. *Canadian Center of Science and Education* doi:10.5539/hes.v6n3p114, 114-126.

- Avalos, B. (2001). Learning for Research of Beginning Teachers. In B. Avalos, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 449-502). University of Chile.
- Avalos, B. (2004). *CPD Policies and Practices in The Latin American Region*. en C. Day y J. Sachs (Eds) *International Handbook on the continuing professional Development of Teachers*. . University Press.
- Avalos, B. (2007). Teacher Continuous Professional Development: What International and Latin American Experience Tell us. *Pensamiento Educativo* 41(2), 77-99. ISSN 0717-1013
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avalos, B., Beillei, C., De los Ríos, D., Pardo, M., Sevilla, A., Sotomayor, C., & Valenzuela, J. (2013). *¿Héroes o Villanos?* Editorial Universitario Chile.
- Avwiru, H. (2016). Emerging Trends in Science Education in a Dynamic Academic Environment. *Journal of Education and Practice*, 322-340. ISSN 2222-288X
- B., G., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). *Las Aproximaciones Teóricas - Metodológicas en los trabajos de la RIED: Consideraciones en torno a la Construcción de un modelo de Evaluación*. ISSUE - UNAM Plaza y Valdés.
- Baelo, R. (2009). El E- Learning, una Respuesta Educativa a las Demandas de las Sociedades del Siglo XXI. *Pixel Bit. Revista de Medios y de Educación* 1(35), 87-96. ISSN: 1133-8482
- Baker, A., & Bal, M. (2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study Among starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 83(1), 189-206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>

- Baker, A., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands- resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology* 22(3), 309-328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Baker, K., & Yoon, S. (2011). In search of practitioner-based social capital: a Social Network Analyze for understanding and Facilitating Teacher Collaboration in US-based STEM Professional Development Program. *Professional Development in Education* 37(1), 37-93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.494450>
- Bakkenes, I., Vermunt, J., & Wubbels, T. (2010). Teacher Learning in the context of Educational Innovation: Learning Activities and Learning Outcomes of Experienced teachers. *Learning and Instructions* 20(6), 533-548.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, La Educación superior y la Sociedad*. Gedisa.
- Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Ediciones Quirón.
- Barrett, S., Portelli, J., & Mujuwamariya, D. (2009). The Hidden Curriculum of a Teacher Induction. *Canadian Journal of Education*, 677-702. EJ883519
- Bartee, R. (2012). Recontextualizing the knowledge and skill involved with redesigned principal preparation: Implications of cultural and social capital in teaching, learning and leading for administrators. *Planing and Changing* 43(3), 322-343.
<https://www.proquest.com/docview/1506937958>

- Bartolome, L. (2005). Beyond The Methods Fetish: Towards A Humanizing Pedagogy. *Harvard Educational Review* 64(2), 173-195.
<https://doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>
- Bates, A. (2000). *Managing Theological Change. Strategies for College and University's Leader*. Jossey - Bass Inc.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education* 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaad, D., Meyer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research in Teacher Professional Identity. *Teaching and Teachers Education* 20(2), 107-128.
[doi:10.1016/j.tate.2003.07.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001)
- Bello, R. (2015, Julio 10). Universidad Católica de Santo Domingo Impulsa Nueva Cultura Académica. *Listín Diario*, p. 14.
- Bennett, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practices (5th Ed)*. Allyn and Bacon Press.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education* 51(1), 358-371.
<https://doi.org/10.1177%2F0022487100051005004>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación (2da Edición)*. Pearson Prentice Hall.
- Bhatti, M. (2012). Dimensions of Good University Teaching: Faculty and Department Chairs' Perspectives. *Design and Technology Education* 17(1), 45.
- Bickmore, D., & Bickmore, S. (2010). Multifaceted Approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education* 26(4) [doi:10.1016/j.tate.2009.10.043](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043), 1006-1014.

- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education Journal* 41(1), 221-223.
<http://www.jstor.org/stable/3447974>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (segunda ed.). SRHE and Open University Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Cliffs Prentice Hall.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). *Literature, Definitions and Models: Towards and Conceptual Map en C day y J. Sach (Eds) International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
- Bolf-Beliveau, L. (2011). The Scholarship of Teaching and Learning Transformation and Transgression. *Journal of Sholarly Teaching*, 319-349. EJ1016764
- Bordás, M., & Oliver, V. (2004). Evaluar para mejorar y crear: Evaluación y calidad. *ISBN 84-9700-326-8, 155-168, 160-168*.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning Mapping The Terrain. *Educational Researcher* 23(8), 3-15. ERv33n8_Borko.pdf.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated Tue Social Lives of Networker teens*. Yale University Press.
- Bozu, Y., & Ibernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambio: ¿Qué nos dicen los profesores noveles universitarios? *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 20(3), 469-471. ISSN 1138-414X, ISSN 1989-639X.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesoral. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 2(1), 51-59.
Doi=281021548008.

- Braguglia, K., & Jackson, K. (2012). Teaching Research Methodology Using a Project - Based three course sequence Critical Reflections on Practice. *Journal of Business Education*, 347-352. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i3.7007>
- Brical, J. (2000, Junio 9). *Conferencia de rectores de las Universidades Españolas*. Madrid: Universidad 2000. Retrieved from <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Brock, A., & Ryan, T. (2016). Exploring the GAP Between Teacher Certification and Permanent Employment in Ontario: An Integrative Literatura Review. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 300-320. No. 175 (2016)
- Brower, N. (2007). Alternative Teacher Education in the Netherlands 2000-2005: a standars based Synthesis. *European Journal of Teacher Education* 30(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/02619760601119934>
- Brown, G., & Atkins, M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Brown, K. (2004). Leadership for Social justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administrative Quarterly* 40 (1), 78. DOI: 10.1177/0013161X03259147
- Buendía, L., Colas, P., & Hernández, F. (1998,p.28). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. MC Graw Hill.
- Bullough, R. (2008). *Counternarratives: Studies of Teacher Education and Becoming and Being a teacher*. University of New York Press.
- Bullough, R., Young, J., Hall, K., Draper, R., & Smith, L. (2008). The first year of Teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 1846-1858. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.001>
- Burke, P. (1987). *Teacher development. Induction, renewal and redirection*. Falmes press.
- Burke, P., Christensen,, J., Mcdonell,, J., & Price,, J. (1987). *The teacher Career Cycle: Model Development Research Report*. Aera.

- Cabero, J. (2014). *Nuevas Miradas Sobre las TIC Aplicadas en la Educación*. EDUCATIVA.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones Educativas sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 1(1). *Artículo de Divulgación w.w.w.tecnología-ciencia-educación.com*, 19.
- Callahan, K., & Sadeghi, L. (2012). Teacher Perceptions of the Value of Teacher Evaluations. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 10(21), 117-130. ISSN: 2155-9635
- Cano, E. (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 134.
- Carmichael, P. (2011). *Networking Research: New Directions in Educational Inquiry*. Continuum.
- Carrington, S., & Saggars, B. (2008). Service- Learning Informing The Development of an Inclusive Ethical Framework for Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 795, 795-806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>
- Carroll, J. (1963). A Model For School Learning. *Teacher College Record* 64(8), 723-725. <https://doi.org/10.4236/oalib.1103362>
- Carter, M., & Francis, R. (2001). mentoring and Biginning Teachers workplace Learning Asia - Pacific. *Journal of Teacher Education* 29(3), 250-256. <https://doi.org/10.1080/13598660120091856>
- Casden, E. (1986). *Classroom Discourse with rock (Handbook)*. London E.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Tercera Edición*. Buenos Aires: Módulo 404 Red de Psicología online – www.galeon.com/pcazau.

- Cherubine, L., Smith, D., Goldblatt, P., Engemann, J., & Jutchen, J. (2008). *Learning From Experience: Supporting Beginning Teachers and Mentors*. Ontario College of Teachers.
- Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3). doi: 10.1177/1558689807301101 , 226-241.
- Christensen, E. (2013). Micro political Staff room stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education* 30(1) , 74-83. ISSN-0742-051X
- Cochran-Smith, M. (2001). Reforming Teacher Education: Competing Agendas. *Journal of Teacher Education* 52(4), 263-265.
<https://doi.org/10.1177/0022487101052004001>
- Cockrell, K., Placier, P., & Middleton, J. (1999). Coming to Terms With "Diversity" and Multiculturalism in Teacher Education: Learning About our Students, Changing Our Practices. *Teaching and Teacher Education* 17(8), 913-924. PII: S0742-051X(98)00050-X
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies* 31(6), 711-726.
<https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Conhnan-Smith, M. (2003). The multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly* 30(1), 7-26. ISSN-0737-5328
- Connell, R. (2000). Making The Difference Then And Now. Discourse. *Studies in The Cultural Politics of Education* 23(3), 319-327.
<https://doi.org/10.1080/0159630022000029812>

Conrad, M., Walkins, L., & Wittmaier, N. (2011, Octubre 26). *www. acteonline.org*.

Retrieved from *www. acteonline.org*: <http://www. acteonline.org>

Cooper, M., & Stewart, J. (2009). Learning Together, Shaping Tomorrows: New teachers try new Ways. *Research in Comparative and International Studies* 4(1), 111-123.

<https://doi.org/10.2304%2Frcie.2009.4.1.111>

Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. MC Graw - Hill.

Correa, J. (2018). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 4(1), 1-12. ISSN: 1695-288X

Creswell, J. (2003, diciembre 12). *Creswell's Design*. Retrieved from *alspaugh human*:

<http://w.w.w.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewell.html>

Cross, K. (2011, Mayo 6). Fulfillment of the Requirements for Degree Master of Science in Education. *Examining The Role of Principals in The Retention Submitted in Partia*.

San Rafael , California, USA: Dominican University of California.

Cuenca, R. (2003). *El compromiso de la Sociedad Civil con la Educación, Sistematización del plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. GTZ y KFW.

Dankhe, G. (1986). *Metodología de la Investigación, 2da edición*. MC Graw Hill.

Davies, J. (1998). The Shift From Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in Twenty – First Century. . *Higher Education in Europe*. 23(3), 307-

316. <https://doi.org/10.1080/0379772980230302>

De Angeles, K., & Presley, J. (2007). *Learning Schools or Leaving The Profession: Setting Illinois' Record Straight on New Teacher Attrition (IERC 2007-1)* Eduards - Ville IL.

Illinois: Education Research Council.

- De Souza, S., & Elia, M. (2004). *Las actitudes de los profesores: Cómo influyen en la realidad de la clase*. Universidad Federal de Rio de Janeiro.
- Demonte, J. (2015). A Million New Teachers are coming. Will They be Ready to teach? *American Institute for Research*, 275-288. ED608871.pdf
- Deneve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The Importance of Job Resources and Self - Efficacy for Beginning Teacher's Professional Learning in Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education* 47(1), 30-41.
<https://www.learntechlib.org/p/202302/>.
- Desimone, L., Hochberg, E., Porter, A., Polikoff, M., Schwartz, R., & Johnson, J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory or Consistent? *Journal of Teacher Education* 65(2), 88-110.
<https://doi.org/10.1177%2F0022487113511643>
- Devos, A. (2010). New Teachers Mentoring And The Discursive Formation of Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 26(1), 1218-1223.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.03.001>
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquai, L. (2012). Does the social working environment predict teacher's. *Teaching and teacher Education* 28(1), 206-217.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Díaz, C., Alarcón, P., Vásquez, A., & Pradel, B. (2013). Beliefs of Chilean University English Teachers: Uncovering Their Role in the Teaching and Learning Process. *Profile Vol. 15*, 85-97. CC BY-NC-ND 4.0
- Dilthey, W. (2010). *The Formation of The Historial World of The Human Sciences*. R.A. Makkneel y F. Rodi (Eds.) . University Press.
- Dominicé, P. (2000). *Learning From Aur Lives: Using Educational Biographies With Adults* Jossey Bass.

- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información.. Número 6. Murcia. Universidad de Murcia. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la sociedad del conocimiento*, 38-50. <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Duarte, F. (2013). Conceptions of Good Teaching By Good Teachers: Case Studies From an Australian University. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 28(3), 9-15. <https://doi.org/10.14453/jutlp.v10i1.5>
- Edelstein, S. (2001). *Maestros ambiciosos*. Ediciones Novedad Educativa.
- Edwards, A. (2006). Collaborative Approaches to Preparing and Developing Effective Teachers: Implication from and for Research. *Joint UCET/HMI/STEC Symposium* (pp. 2-4). Glasgow Press.
- Engestrom, Y. (1999). *Activity Theory And Individual and Social Transformation, in Theory* (p19-38) . Cambridge University Press.
- England, C., Olofson, A., & Price, L. (2017). Teaching with Technology in Higher Education Understanding Conceptual Change and Development in Practice. *Higher Education Research* 36(1), 73-87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- EPPI, c. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative continuing professional development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?* London: EPPI, CREE, GTC.
- Erant, M. (2007). Learning Through Other People in The Workplace. *Oxford Review of Education* 33(4), 403-422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Escala, M. (2014, Agosto 12). *Red de Apoyo a la gestión Educativa*. Retrieved from Red Age: <http://www.redage.org/instituciones/instituto-tecnologico-de-santo-domingo-intec>

- Escalante, C., Fernández, D., & Gaete, M. (2014). Practice Teaching in a multicultural contexts: lessons to training in intercultural teaching skills. *Revista Electrónica Educare*, 71-93.
- Española, R. A. (2014). *Diccionario de la Lengua Española, edición del tricentenario*. ESPASA.
- Espinar, R., & Ortega, J. (2015). Motivation: The road to Successful Learning. <http://doi.org/10.15446/profilev17n2.50563>, 1-19.
- Eurydice. (2002). *Formación Inicial del Profesorado y transición a la vida laboral. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Bruselas: Informe1 in Temas claves de la educación en Europa.
- Evans, B. (2015). Editor's Perspective article: Alternative Certification Teachers: strategies for the Transition to a new career. *Journal National Association for Alternative Certification*, 1-22.
- Evans, L., & About, L. (1998). *Teaching and Learning Higher Education*. . Casell Education.
- Fainhol, B. (2000). *La formación del profesor en el nuevo milenio: Aportes de la tecnología Educativa apropiada. : Magisterio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero,, R., & Halal, C. (2013). et M. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TICs.. Número 38, 15 de julio . *RED, Revista de Educación a distancia*, 38-42.
- Fantilli, R., & MC Dougall, D. (2009). A Study of Novice Teachers: Challenges and Supports in The First Years. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 814-825.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feinian, S., & Floden,, R. (1981). A Consumer Guide to Teacher Development. *Document East Lasing Institute For Research on Teaching*, 256.

- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación*. Paidós.
- Fernández, A., & Pont, E. (1996). *Modelos de Acción Didáctica, Didáctica General*. MC Pill.
- Fernández, E., Martín, M., & Dominguez, J. (2004). *Procesos Psicológicos*. Pirámide.
- Fideler, E., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban Teacher Induction Programs and Practices in The United States. Executive Summary*. Belmont: Recurting New Teachers INC. (ERIC Document Reproduction Service N.O.E. 434-879).
- Firestone, J. (2001). Key Issues in Knowledge Management, Knowledge and Innovation. *Journal of the KMO 1(8)*, 12-13. KMCIJOURNALV1N3fin.PDF
- Flehsig, K., & Schieferbein, E. (2003). *Veinte Modelos Didácticos para América Latina*. Interamer Digital.
- FLECHSIG, K.-H., & SCHIEFELBEIN, E. (. (2003). *20 Modelos didácticos para AméricaLatina*. Washington, D.C: Disponível em: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter7New.pdf>.
- Fondon, I., Madero, M., & Sarmiento, A. (1999). Principales Problemas de los Profesores Principiantes. *Formación Universitaria doi: 10.4067/S0718-50062010000200004* , 1-8.
- Formosinho, J. (2000). O Desenvolvimento Profissional das educadoras de infancia: Entre os saberes e a Paixao. *II Congresso Paulista de Educacao Infantil*. (pp. 10-12). Brasilia.
- Fox, A., & Wilson, E. (2009). Support our networking and help us belong! *Teacher and Teaching: Theory and Practice 15(6)*, 703-706.
<https://doi.org/10.1080/13540600903357025>
- Fox, A., & Wilson, E. (2015). Networking and Development of Professionals: Beginning Teachers Building Social Capital 47(2). *Teaching and Teachers Education*, 93-107.

- Fraser, J. (2014). Considering The Future of university - Based Teacher Education. *The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation*, 1-13.
- Freemeyer, J., Thownsend, R., Freemeyer, S., & Baldwin, M. (2010). The unfunded mentor program in Indiana. *Teacher Education*, 87-92.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional Adaptation For students at Risk. *Journal of Educational Research* 86(2), 70-84. <http://www.jstor.org/stable/27541846>
- Fulton, K., Burns, M., & Goldenberg, L. (2005). Teachers Learning in Networked Communities The TLINC Strategy. *Phi Delta Kappan* 87(4), 298-305.
<https://doi.org/10.1177%2F003172170508700408>
- Furlong, J., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Open University Press.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparations Programs. *Educational Administration Quarterly* 48 (2), 198.
<https://doi.org/10.1177%2F0013161X11427394>
- Gabdulchakov, V., Kusainov,, A., & Kalimullin,, A. (2015). Education Reformat The Science University and New Strategy for Training Sience Teachers. *International Society of Educational Research*, 169.
- Gallardo, B., Suarez, J., Garfella, P., & Fernández, A. (2011). The TAMUFO Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Asses The Teaching Methodology of University Faculty. *Estudios sobre Educación* 21(1), 9-40.
- Gallardo, B., Suárez, J., Garfella, P., & Fernández, A. (2011). The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assesment Methodology of University Faculthy Questionnaire). *Estudios sobre Educación* 21(1), 9-40.

- García, B. (2002). *Análisis de la Práctica Educativa en el bachillerato. Una Propuesta Metodológica*. México: Facultad de Psicología, Tesis doctoral no publicada.
- García, F. (2000). Los Modelos Didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 207(1) , 376-382. <https://www.raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/65640> .
- García, F., Pozuelos, F., & Álvarez, C. (2019). La Evaluación de Aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Revista de Formación Universitaria* 12(2), 46-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Berman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Geertz, C. (1990). Case Methods in Education of Teachers. *Teacher Education Quarterly* 17(1), 7-15. <http://www.jstor.org/stable/23475063>
- Gewerc, A. (1998). *Hacia una interpretación de la identidad Profesional del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: Trayectorias y Prácticas. I*. Santiago: Tesis Doctoral Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Ghilardi, F. (1988). Cuida del dirigente Escolástico. . *Revinite*, 22.
- Gibbs, G., & Habeshaw, T. (1989). Preparing to Teach: An introduction to effective teaching in HE. TES.
- Gil, D. (1993). Apprendre Les Sciences Par Une Demarche. *Aster*, 41-50.
- Gimeno, S. (1996). (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.

Glassick, C., Taylor, M., & Maeroff, G. (2003). La Valoración del Trabajo Académico.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14-17.

Godon, S., Oliver, J., & Solís, R. (2016). Successful Innovations in Educational Leadership

Preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 11(2), 51-

54. ISSN: 2155-9635

Gómez, G. (2008). El Uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación y el Diseño

Curricular. *Revista Educación* 32(1), 77-97. ISSN: 0379-7082

González, A., Araneda, N., Hernández, J., & Lorca, J. (2005). Inserting The Teacher in the

School. *Estudios Pedagógicos* 31(1), 51-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718->

07052005000100003

Goodwing, A. (2002). Teacher Preparation and The Education of Imigrant Children.

Education and Urban Society 34(2), 156-172.

<https://doi.org/10.1177/0013124502034002003>

Gordon, L. (2012, Junio 6). Student Teaching Reception Hosted By Oloed (Alumni of

Occidental in Education). *Good Teaching Matters, Teachers Matter and Teacher*

Education Matters. Occidental College of Los Angeles.

Grant, C. (2003). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for*

Race, Class Gender and Disability (erd Ed). Wiley and Sons Press.

Gray, J., & Block, D. (2012). *The Marketisation of Language Teacher Education and*

Neoliberalism in D. Block, J. Gray y M. Holborow (Eds.) Neoliberalism and Applied

Linguistics (p114-143). Routledge.

Green, R. (2013). A response to the Call for effective leadership in today's Schools: Three

essentials preparation, competency and dispositions. *Educational Research Journal*

1(12), 3-16.

Gregorc, A. (1973). Developing Plans for Professional Growth. *NASSP Bulletin no. 57*, 1-8.

- Gros, B., & Lara, P. (2009). Estrategias de Innovación en la Educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 223-245.
- Gurgur, H. (2012). Examining The Training Process of a New Teacher Educator in the Field of the Education of the Hearing Impaired. *Educational Consultancy and Reaserch Center*, 340-356. <https://eric.ed.gov/?id=EJ981826>
- Hagar, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving Beyond The Methaphor of Tansfer of Learning. *British Educational Research Journal* 35(4), 619-638. <https://doi.org/10.1080/01411920802642371>
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching From Teachers: Realising The Potencial of School-Based Teacher Education* . Open University Press.
- Halbwachs, F. (1975). La Psysique du Maitre entre la Physique du Physicien et la Physique de l'eleve. *Review Francaise de Pedagogie* 1(33), 19-22. <https://www.jstor.org/stable/41161531>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest For Educational Excelence*. Corwin.
- Hartsuyker, L. (2007). *Top of the Class: Report on the inquiry into Teacher Education*. (Report of House of Representatives Standing Commitee on Education and Vocational Training. Retrieved from <http://www.aph.gov.au/house/commitee/eut/teachereduc/report/fullreport>. PDF.
- Harvey, L., & Green,, D. (1993). Defining Quality Assessment and Evaluation in Higher Education . *Educational Review* 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, L. (2010 p.173). *Metodología de la Investigación (5ta Edición)*. Mc Grow Hill.

- Hoban, G. (2004). *Using Information and Communication Technologies for the Selfstudy of Teaching and Teacher Education Practices*. Klower Academic.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Fontillo, P. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What we Know and What We don't. *Teaching and Teachers Education* 25(1), 103-133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Holloway, J. (2000). Preparing Teachers For Differentiated Instruction . *Educational Leadership* 58(1), 82-83.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections (pp. 193-224). TR Guskey & M. Huberman (Eds.), Professional development in education: New paradigms and practices. Hunruh, A., & Turner,, A. (1970). *Supervision for Change and Innovation*. Houghton Mifflin.
- Huntley, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125-145. ISSN-0311-6999
- Hushman, G., & Napper, G. (2013). Strategies to reduce negative socialization in the first years of teaching. *Journal for Physical and Sport Educators* 2(23), 8-10. <https://doi.org/10.1080/08924562.2012.10590975>
- Hutchings, M., & Smart, S. (2007). *Evaluation of The Impact on UK Schools of the VSD/NAHT Pilot Scheme: International Extended Placements for School's Leaders*. London University Metropolitan Press.
- Hutchinson, A., & Rea, T. (2011). Transformative Learning and Identity Formation on The Smiling Coast of West Africa. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 552-559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.009>
- Ibañez, J. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dyckinson.

- Ibernon, M., & Martínez, B. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía* 385(1), 62-65.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva diversidad ¿Conciencia o presión? *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 37-46. ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The Impact of Mentory on Teacher Retention: What the research says*. Education Commission or the States.
- Jaramillo, S., & Gaitar, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. . 2(2) p 10-29. *Revista Educación y desarrollo social*.
- Jensen, B., Sandoval, A., Knoll, S., & González, J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results From TALIS 2008*. OECD Publishing.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33(7) Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>, 14-26.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An Investigation into Excellent Tertiary Teaching: Emphasizing Reflective Praticce Higher Education. *Educational Review*, 283-287. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016442.55338.24>
- Kardos, S. (2003). Integraded Professional Culture: Exploring new teachers in four states. *American Education Research*, 233-245.
- Kardos, S. (2005, Enero 30). <http://isites.harvard.edu>. Retrieved from [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240227.:](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240227.)
http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240227.files/Kardos_REV_4_

- Katz, L. (1972). Development Stage of Preschool Teachers. *Elementary School Journal* No. 3, 50-54. <https://doi.org/10.1086/460731>
- Katz, S. (2015). Qualitative - Based Methodology to Teaching Qualitative Methodology in Higher Education. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 352-363. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093720>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International journal of educational research* 37(1), 759b. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Kirkwood, A., & Price, L. (2012). The Influence Upon Design of Differing Conceptions of Teaching and Learning with Technology. In *Informed design of Educational Technologies in Higher Education. Enhanced Learning and Teaching*, 1-20. DOI: 10.4018/978-1-61350-080-4.ch001
- Kronblit, A. (2007). *Metodología Cuantitativas en Ciencias Sociales: Modelos y Procedimientos de Análisis*. Biblos.
- Kugelmass, J. (2000). Subjective Experience and The Preparation of Activist Teachers: Confronting the Mean Old Shapping Turtle and The Great Beard 16(2). *Teaching and Teacher Education*, 179-194. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00054-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00054-2)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. University Press.
- Lazar, G., & Ellis, E. (2010). Genre as Implicit Methodology in a Collaborative Writing Initiative. *International Journal of English studies*, 217-230. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2011/1/137151>
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever It Takes: How Beginning Teachers Learn To Survive. *Teaching and Teacher Education* 26(1), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>

- Le, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising Professional Experiences in Pre-service Teacher Education...Reconstructing the Past to Embrace the Future. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 1799-1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Lee, J., & Feng, S. (2007). Mentoring Support and The Professional Development of Beginning Teachers: A Chinese Perspective . *Mentoring and Tutoring Partner Ship and Learning* 15(3), 243-263. <https://doi.org/10.1080/13611260701201760>
- Levy, H. (2008). Meeting The Needs of All Students Through Differentiated Instruction: Helping Every Child Each an Exceed Standars. *Clearin House* 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Lima, N., Torres, A., De Oliveira, M., De Oliveira, S., & Viegas, J. (2012). The Systemic Vision of Educational Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE*, 347. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16902/176221>
- Lieberman, A. & Wood, D.R. (2003). *Inside the National Writing Project. Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. N. York: Teachers College Press.
- Lledó, E. (1995). *Notas Históricas sobre un modelo universitario. Volver a pensar la educación*. Morata.
- Loh, J., & Ha, G. (2014). Subdued By The Sistem: Neoliberalism and The Beginning Teacher. *Teaching and Teacher Education* 41(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.005>
- Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, J. (2011). Professional Communities and Students Achievement - A Meta analysis school . *Effectiveness and School Improvemente* 22(2), 121-148. DOI: 10.1080/09243453.2010.550467
- López, R., Dias, P., & Tiana, A. (2017). E Innovation in Higher Education. *Revista Comunicar Call for Papers* 51(2), 79.
- Macgloughlin, H., & Mertens, D. (2014). *Educating The School Community*. Odyssey.

- Machado, I. (2008). *Concepción Teórico - Metodológica para el perfeccionamiento de la evaluación sistemática del aprendizaje de los alumnos de secundaria básica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Mañón, W. (2014, Abril 10). *Universidad Nacional Evangélica*. Retrieved from Noticias/ Unev: <https://www.unev.edu.do/noticias/>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia. Un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 13(1) p. 1-25 ISSN 1138-414X
- Marcelo, C. (2011). La profesión Docente en momentos de Cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 49-68, 49-68. <http://hdl.handle.net/11162/81501>
- Marcelo, C., & López, A. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El programa nacional de inducción. *Ciencia y Educación* 5(2), 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- Marcelo, C., & Mayor, C. (2000). Aterrizaje como puedes: Profesor principiante e iniciación profesional. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, 18-26.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2015). *El A B C y D de la formación docente*. Narcea.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latino América. *Cuadernos de Pesquisa* 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La Formación Inicial Docente: Problemas Complejos - Respuestas Disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489.

- Marcelo, C., & Yot Dominguez, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 17(2) pp. 305-325. ISSN: 1138-414X
- Marsh, H. (1987). Students'Evaluation of University Teaching: Reasearch Findings, Methodological Issues and Directions for future Reseach. *International Journal of Educational Research* 11(1), 253-260. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). The Use of Students' Evaluations of University Teaching to Improve Teaching Effectiveness: Final Project Report. Australian Government Pub. Service.
- Martínez, B. (2002). *La educación en la diversidad en los albores del siglo XX en D. FORTEZA y M. R. ROSSELLÓ (eds.), Educación, diversidad y calidad de vida.* Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, M., Yaniz, C., & Villardón, L. (2017). Competencias Profesionales del Profesional de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación* 74(1) , 172-174.
- Mas-Tolleró, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: la autopercepción de sus compañeros docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 69(21), 437-470. ISSN 1405-6666.
- Mathewson, D. (2014). Evolving Practice: A Relational Framework for Developing Understandings of University Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 28-46.
- Mayner, N., & Hatt, B. (2013). Hiring and Supporting New Teachers who Focus on students'Learning. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 355-376.
- Mayor, C. (1996). Las Necesidades Formativas Docentes de los Profesores Universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 2(1), 134-142.

- Mayorga, F., & Madrid,, D. (2010). Modelos Didácticos y Estrategias de Enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas no. 1(5)* 76-79.
- MC Intyre, D., Byrd, D., & Foxx, S. (1996). *Field and Laboratory experiences in J. Sikula (Ed), The Handbook of Research in Teacher Education (2nd ed)*. New York: Macmillan Press.
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Education.
- Mc Nair, V., & Marshall, K. (2007). Using e- Portafolio to Develop Teacher Competence Across Initial and Induction Phases of Teacher Education in L. Tomei & R. Morris (eds) . *online distance Learning: Concepts, Methodologies, Tools and Applications 4(1)*, 2138-2149.
- MC Whiter, J. (1991). *Prevention, Intervention and Treatment Approacher*. Clearinghouse.
- MCGinnis, J., Graeber, A., & Parker, C. (2004). A Cultural Perspective of the Induction of Five Reform - minded Beginning Mathematics And Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching 41(71)*, 720-741. <https://doi.org/10.1002/tea.20022>
- Mckenzie, K., Christman,, D., Hernández,, F., Fierro,, E., Capper,, C., Dantley,, M., & Scheurich,, J. (2008). From the Field: A Porposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly 44 (1)*, 126. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309470>
- McLean, S. (1999). *Becoming a Teacher: The person in the process in R.P.L.PKA & Th. M. Bruthampt (Eds.) The Role of Self in Teacher Development*. University of New York Press.
- MCNally, J., Blake, A., & Reid, A. (2009). The Informal Learning Of New Teachers in School. *Journal of Workplace Learning 21(1)*, 322-333. <https://doi.org/10.1108/13665620910954210>

- Mcphail, A., & Hartley, T. (2016). Linking Teacher Socialization Research With A PETE Program: Insights from benning and Experienced Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*20(1), 169-180. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0179>
- Medina, A. (2001). *Los métodos de enseñanza universitaria*. . Editorial Muralla.
- Mejía, M. (2012, Agosto 29). Solo en 10 de las 32 Universidades dominicanas de investiga. *Diario Libre*, pp. 12-14.
- Mejía, O. (2017, Octubre 10). Falta de Maestros limita docencia en varias provincias, mientras miles son pensionados. *Hoy*, pp. 6-8.
- Mendoza, A., & Gallardo, P. (2017). *Didáctica de la Actividad Física y Deportiva, Metodología, Estilos de Enseñanzas, Programación y Evaluación*. Wanceulen Editorial.
- Meyer, K., & Murell, V. (2012). *A National Survey of Faculty Devopment Evaluation Outcome measures and Procedures*. Faculty Development Evaluation University of Menphis.
- Mihm, B. (2009). Using a Wiki as a Group Communications Tool. *American Journal of Business Education*, 1-6. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v2i4.4054>
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2014). *Informe General de Estadística de Educación Superior*. Santo Domingo: MESCYT.
- Ministerio de Educación Superior, C. y. (2015, diciembre 9). Ley 09-2015. *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana: MESCYT.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Department of education and Skills.

- Moran, A., Abbott, L., & Clarke, L. (2009). Re- Conceptualizing Partnerships Across The Teacher Education Continuum. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 951-958.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.018>
- Muñoz, J., Espiñeira, E., & Rebollo, N. (2016). Las Pildoras Formativas: diseño y desarrollo de un Modelo de Evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior . *Revista de Investigación en Educación* 2(14) ISSN 2172-3427, 156-159.
- Nasseur, A., Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching and Teacher Education* 26(8) doi: 10.1016/j.tate.2010.06.010, 1592-1597.
- Nieto, S. (2004). *Affirmative Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (4th Ed)*. Pearson / Allyn and Bacon.
- O'Brien, P., & Down, B. (2002). What are Teachers Saying About New Managerialism? *Journal or Education Enquire* 3(1), 111-133.
<http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/553>
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCDE.
- Ogawa, A. (2011). Facilitating Self-Regulated Learning: An Exploratory Case of. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 166-174.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ946141>
- ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. *Revista electrónica de Investigación Educativa* 10(2), 2-5. ISSN 1607-4041
- Oliver, R., Omari, A., & Herrington, J. (1998). Investigating Implementation Strategies for WWW Based Learning Enviroments. *International Journal of Instructional Media* 25(2), 122-124.

- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in Mentory: A Synthesis of Studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 44(1) doi: 10.1016/j.tate.2014.07.011, 180-188.
- Orlando, J. (2014). Teachers's Changing Practice with Information and Communication Technologies: An Up- Close, Longitudinal Analys. *Research in Learning Tecnology* 22:2135 *Computer Education* 55(33), 1321-1335. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21354>
- Orr, M. (2006). *School leadership Study developing Succesful Principals. Innovative leadership preparation and effective leadership pratices: Making a difference in school improvement*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). *Choreographies of teaching building instruction to teaching*. Handbook.
- Otero, F. (2002). *La construcción metodológica docente en la enseñanza media*. Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.
- Paolini, A. (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes . *Journal of Effective Teaching*15(1) pp. 20-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060429>
- Paris, L. (2010). Reciprocal Mentoring Residencies: Better Transitions to Teaching. *Australian Journal of Teacher Education* 35(3), 111-133.
- Paris, L. (2013). Reciprocal Mentoring: Can it Help Prevent AAltrition for Beggining Teachers? *Australian Journal of Teacher Education* 38(6), 136-158. Doi: 10.14221/ajte.2013v38n6.5
- Parise, L., & Spillane, J. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Forman and on the Job Learning Opportunities Predict Changes in Elementary Schools Teachers'Practices. *Elementery School Journal* 110(3) , 323-346. <https://doi.org/10.1086/648981>

- Pearlman, C. (1989). *Tratado de argumentación. La nueva retórica*. . Credos. .
- Pearson, L., & Hall, B. (1993). Initial Construct Validation of The Teaching Autonomy scale. *Journal of Educational Research* 86(3), 172-175.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational research Quarterly* 29(1), 37-53. <https://eric.ed.gov/?id=ej718115>
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pecjak, S., Puklek, M., Valenac, M., & Ajdisek, N. (2009). Leciteljike Kompetence in Doseganje Vzgojno - Yobrazenvalnich Ciljev V Soli. *Ljubljana Znanstvena Zalozba Filozofske Fakultee*, 212-213.
- Peñalva, A., López, J., & Barrientos, J. (2017). Habilidades Emocionales y Profesionalización Docente para la Educación Inclusiva en la Sociedad en RED. *Contextos Educativos* 20(1), 203-205.
- Pereira, Z. (2011). Mixed Method Designs in Education Research a Particular Experience:. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-29.
- Pereira, Z. (2011). Mixed Method Designs in Education Research: a Particular Experience. *Revista Electrónica Educare* 25(1) 194118804003, 15 -29.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 58-66. ISSN-e 1852-4206
- Pérez, M. (2009). *Metodología docente adecuada a la nueva estructura de la enseñanza superior*. Universidad de Granada.
- Pillen, M., Denbrok, P., & Beijaard, D. (2013). Profiles and Change in Beginning Teachers'Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education* 34(1), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>

- Pons, X. (2010). La aportación a la Psicología Social del Interaccionismo Simbólico: Una revisión histórica. *Edupsykhé* 9(1), 23-30. ISSN 1579-0207
- Potemski, A. &. (2014). Supporting New Teachers: What do we know about effective state induction policies? . *American Institute for Research*, 1-17.
<https://eric.ed.gov/?id=ED558029>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a Nativos Digitales*. SM.
- Prosser, M., & Trigwell,, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching on Deep and Surface Learning*. Buckingham, Society for Research.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap Between The Perceptions of Cooperating Teachers and Students teachers. *Mentoring and Tutoring* 15(3), 223-242.
<https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Ramsden, P. (1991). Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education Journal* 16(1), 129-130. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. (2da edición ed.). Routledge, Routledge Falme, Taylor & Francis Group.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge Falmer.
- Ramsden, P., Prosser,, M., Trigwell,, K., & Martin,, E. (2007). University Teachers'Experiences of Academic Leadership and Their Approaches to Teaching. *Learning and Instruction Journal* 17(1), 140-147.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004>
- Razdevsek, P. (2004). The Justice in Pedagopgie. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 55.

- Research, w. b. (2015). Teacher Training, Evaluation and Dompensation . *Institute of Education Sciences*, 1-21.
- Reynols, A., Ross, S., & Rakow, J. (2002). Teacher retention Teaching Effectiviness and Professional Preparation: A Comparison of Professional Development School Graduates . *Teaching and Teacher Education* 18(1), 289-302.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00070-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00070-1)
- Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de las lenguas*. Ariel.
- Richardson, J., Maeda, J., & Caskurlo, S. (2017). Social Presence in Relation to Students Satisfaction And learning in the online enviroment: A meta-analysis. *Computer in Human Behavior* 71402417 doi: 10.1016/j.chh.2017.02.001.
- Rodríguez, E., Cohen, W., Pedraja, L., Araneda, C., & Rodríguez, J. (2014). La gestión del Conocimiento y la Calidad de la Docencia de Postgrado en las Universidades: Un estudio exploratorio. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales* 24(52), 63-65.
<https://doi.org/10.15446/innovar.v24n52.42506>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, M. (2014). Muta me, meta me; Tú eres yo, yo soy tú, o La relación entre el profesorado Senior y el profesorado novel universitario. *REMO*, 11(26), 15, 21.
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1297>
- Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J., & Presley, M. (2008). Mentoring Beginning Primary Teachers for Exemplary Teacher Practices. *Teaching and Teachers Education* 24(1), 687-690. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>

- Romaña, I., & Gros, B. (2003). La Profesión del Docente Universitario del siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos? :. *Revista de Enseñanza Universitaria* 1(21), 7-35. <http://hdl.handle.net/11441/54876>
- Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en educación superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista Docencia Universitaria* 13(1), 219. <http://hdl.handle.net/10251/137531>
- Russell, T. (2014). *One Teacher Educator's career long development of pedagogy of reflection in C. Craig y L. Orland - Barak (eds.) International Teacher Education: Promising Pedagogies (part A) P. 55-72*. Emerald Group Publishing Limited.
- Saez, G., Sanzana, V., Ajagan, L., & Suckiel, G. (2015). *El Camino de la Construcción de la Identidad Profesional de Profesores Noveles Formados*. Facultad de Filosofía, Universidad de Concepción.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can The World Learn From Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del rigor metodológico y Retos. *LIBERABIT* 13(1) Recuperado de www.Cielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf, 71-78.
- Salinas, J. (1998, noviembre 12). *Profesorado*. Retrieved from <http://w.w.w.uib.es/depart/gte/docente.html>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Universidad y Sociedad del conocimiento*, 2-4.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Lucio, P. (2002). *Metodología de la Investigación*, 4ta edición. Mc Graw Hill.

- Sansom, P. (2015). Foresting Student Engagement: Creative Problem - solving in Small Group Facilitations. *Collected Essays on learning and Teaching* 8(1) pp. 153-165. <https://doi.org/10.22329/celt.v8i0.4227>
- Santos, M. (1994). *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización Escolar*. Aljibe.
- Sanz, R., & Hirsch, A. (2016). Etica Profesional en el profesorado de educación secundaria de la comunidad valenciana. *Perfiles Educativos* 38(151), 140-142. ISSN 0185-2698
- Schon, D. (1996). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scott, D. (2015). The Nebolous, Essential Dimensions in Effective University Teaching: The Ethic of Care and Relational Acumen. *Journal of University Teaching and Learning Practive* 12(2), 116-120. <https://doi.org/10.14453/jutlp.v12i2.9>
- Scott, S. (2010). The Theory and Practice Divide in Relation to Teacher Professional Development. *Online Learning Communities and Teacher Professional Development Hershey IGI Global*, 212. DOI: 10.4018/978-1-60566-780-5.ch002
- Sein-Echaluze, M., Fidalgo,, A., & García,, F. (2014). Best Practice in Educational Innovation. *Revista de Educación a Distancia No. 44*, 233.
- Siemens, G. (2004). Connectuism: A Learning Theory for The Digital Age. . *Elearnspace*, 4-59.
- Siemens, G. (2005, Enero 15). *Connectuism: A Learning Theory for The Digital Age*. Retrieved from www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Skubic, K., & Nujisic, N. (2015). *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide (Pre-Service and in - Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles)*. BCES.

- Skubic, K., & Vujisic, N. (2013). Pre-Service and In-Service Teacher Training and Learning And Teaching Styles. *Quality Social Justice and Accountability in Education Worldwide*, 102. <https://eric.ed.gov/?id=ED568635>
- Slee, R. (2003). Valuing Diversity and Inclusiveness: The DDG Speaks out on Inclusive Education. *Education Views*, 37-60.
- Sleeter, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Wiley and Sons.
- Slivar, B. (2008). Ključne kompetence in njihovo vključevanje v kataloge znanj splošnoizobraževalnih predmetov za programe srednjega poklicnega in strokovnega. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 39(1)*, 5.
- Smith, D., & Engemann, J. (2015). Exploring Teacher Induction: Collaborative Self-studies Across Institutions. *Journal of Education and Training Studies* 3(3), 156-167. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060824>
- Smith, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education* 28(8), 1152-1162.
- Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal* 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102%2F00028312041003681>
- So, W., & Watkins, D. (2005). From Beginning Teacher to Professional: A study of the thinking of Hong Kong Primary Science Teachers. *Teaching and Teacher Education* 21(1), 525-541. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.003>
- Stables, A. (2005). *Living and Learning as Semiotic Engagement: A New Theory of Education*. Edwin Meller Press.
- Stables, A., Jones, S., & Morgan, C. (1999). Educating For Significant Events: The Application of Harre's Social Reality Matrix Across the Lower Secondary School

Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 31(4), 449-461.

<https://doi.org/10.1080/002202799183089>

Stern, D., & Huber, G. (1997). *Active Learning for Students and Teachers: Report from eight contries*. Frankfurt E.

Steve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Fundación OSDE.

Stoll, L., Bolam, R., Mc Mahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the Literature . *Journal of Educational Change* 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Stukalenko, N., Zhakhina, , B., Kukubaeva,, A., Smagulova,, N., & Kazhibaeva,, G. (2016). Studying Innovation Technologies in Modern Education. *International Journal of Enviromental an Science Education* 11(14), 6612-6616.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1115485>

Szreter, S. (2000). *Social capital, the economy, and education in historical perspective*. In S. Baron, J. Field, & T. Schuller (Eds.), *Social capital: Critical perspectives*. Oxford University Press.

Tapia, A., Granados, J., & Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un Análisis desde las teorías aprorísticas. *Revista Científica Dominio de las Ciencias* 3(2), 53. ISSN 1696-1412, ISSN-e 1887-4592

Taranto, G. (2011). New Teacher Induction 2.0. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 28(1) pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784675>

Tariq, M. (2012). Dimensions of Good University Teaching: Faculty and department. *Design and Technology Education*., 44-53.

Teachers, O. C. (2015). *Indution and Mentoring Project*. Unpublishing Raw Data.

- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía* 61(224) pp.5-32.
<https://www.jstor.org/stable/23764435>
- Tejedor, F., & García, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Espanola de Pedagogía* 64(233) pp. 21-44. <https://www.jstor.org/stable/23765972>
- Tellez, K. (2008). What Student teachers Learn about multicultural education from their cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education* 24(1) , 43-58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.014>
- Tesch, D., Yu, D., & Fu, L. (1990). A Knowledge- based alarm processor for an energy management system. *Science and Technology*, 5(1) pp.48. DOI: 10.1109/59.49116
- Tillema, H., & Imants, J. (1995). *Training for Professional Development*, en Thomas Guskey y Michael Huberman (Eds) *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. Teacher College Press.
- Tobón, S. (2007). Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos. *Acción Pedagógica* 16(1), 14-28. ISSN-e 1315-401X
- Tolleró, O. (2011). El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. . *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 15(3) pp. 195-211 ISSN: 1138-414X
- Tomlinson, C. (1999). Leadership for differentiated Classrooms. *The School Administrator* 56(9), 6-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ592995>
- Torre, S., & Violant, V. (2000). Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. *Sentipensar*, 2-22.
- Tracey, L., Honer, M., Milchell, N., Malderez, A., Hobson, A., Ashby, P., & Pell, G. (2008). *Teachers' Experiences of their second year in Past: Finding From Phases IV of the Becoming a Teacher. Project DCSF*.

- Tunnermann, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Hispamer.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher, Education Programs (1860-2010). *education policy analysis archives, A peer-reviewed, independent, open access, multilingual journal*, 1-22.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos 91(229)*, 543-561. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.629>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente: Una Mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education 5(1)*, 42-58. <http://hdl.handle.net/10486/674652>
- Vaillant, D. (2019). Las Paradojas de la Innovación Educativa capítulo II. In D. Vaillant, *Formación del profesorado para la Innovación* (pp. 1-23). Horsori.
- Valencic, M., & Vogrinc, J. (2007). A Mentor's Aid in Developing The Competence of Teacher Trainer. *Educational Studies 33(4)*, 373-384. <https://doi.org/10.1080/03055690701423473>
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. University of Western Ontario.
- Vandenberghe, R. (1986). *Theories of Change; usefull or useless for a headteacher*. Donaueschingen.
- vasilachis, I. (2009, mayo 13). *Los fundamentos Ontológicos y Epistemológicos de la Investigación Cualitativa*. Retrieved from FQS: <http://www.qualitative-research.net/>
- Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research 54(2)*, 143-178. <https://doi.org/10.3102%2F00346543054002143>
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Promolibro.

- Vescio, V., & Adams, A. (2008). A review of research on The Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 89-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Villalta, P., & Saavedra, G. (2012). Cultura escolar, Prácticas de Enseñanzas y Resiliencia en Alumnos y Profesores de Contextos Sociales Vulnerables. *Universitas Psychologica* 11(1), 67-68. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3033263>
- Villaruel, C. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y sociedad* 6(1), 103-122.
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers - Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education* 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vonk, J. (1983). «Problems of the beginning teachers». *European Journal of Teacher Education* 6(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>
- Wang, J., & Paine, L. (2003). Learning to teach with mandated curriculum and public examination of teaching as context. *Teaching and Teacher Education* 22(1), 203-206. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00087-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00087-2)
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea.
- Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria: el Escenario y sus protagonistas*. Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2011). Evaluación de los Planes de Formación docente de las Universidades. *Educar* 47(1), 181-197. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/244628>
- Zaes, G., Sanzana, V., Ajagan, L., y Suckiel, G. (2015). *El camino de la construcción de la identidad profesional de profesores noveles formados*. Chile: Facultad de Filosofía, Universidad de Concepción.

Zafra, I. (2006, Mayo 2). Magisterio, la carrera más deseada. *El País*, pp. 2-3.

Zeichner, K. (1987). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18007>

Zeichner, K. (1994). Conceptions of a reflective practice in teaching and teacher education. *Actions and Reflection in Teacher Education*. Gareth Rees Harvard.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. *National Center for Research on Teacher Education Handbook*, 50-68.

Zikmund, W. (2009). *Exploring Marketing Research*. . Harcourt: College Pub; 7th edition.

Anexos

Inventario para medir factores de influencia



Tesis doctoral

Análisis de la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios

Cuestionario para la autorreflexión del profesorado novel universitario

Estimado profesor(a).

Solicitamos su colaboración para proveer de algunas informaciones sobre su práctica docente universitaria en el marco de una investigación sobre la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios, que se lleva a cabo en la ciudad de Santo Domingo, para la obtención del grado de Doctorado en Educación con la Universidad de Sevilla.

La información que se recabe será absolutamente confidencial y se utilizará solamente para el propósito antes señalado.

Llenar este cuestionario le tomará aproximadamente 10 - 20 minutos. Agradecemos de antemano sus respuestas al presente cuestionario.

Modo de llenado:

Al inicio del cuestionario debe completar algunas informaciones generales sobre su perfil docente, marcando con una X.

Seguidamente se presentan un total de 25 declaraciones, con las que puede estar más o menos de acuerdo. Las claves para estas respuestas son las siguientes:

1- Muy en desacuerdo. 2- En desacuerdo. 3-Indeciso. 4- De acuerdo. 5- Muy de acuerdo.

Datos Personales:

1- Sexo	Edad:	Tiempo ejercicio profesional
<input type="radio"/> Femenino	<input type="radio"/> 25- 30 años	<input type="radio"/> 1 año
<input type="radio"/> Masculino	<input type="radio"/> 30 – 35 años	<input type="radio"/> 2 años
	<input type="radio"/> 35 – 40 años	<input type="radio"/> 3 años
	<input type="radio"/> 40 – 45 años	<input type="radio"/> Tiempo completo
	<input type="radio"/>	

	Más de 45 años	Tiempo parcial				
2- Características profesionales	-Titulación: _____ -Año de finalización: _____ -Área de especialidad: _____ -Universidad en la que labora: _____ -Horas de docencia: _____ -Tipo de docencia: a) Charlas magistrales b) Talleres c) Prácticas de aula d) Prácticas de laboratorio e) Seminarios f) Otros (especifique)					
Para cada declaración marque la opción que mejor refleje su opinión	1MD	2ED	3I	4DA	5MA	
Factores internos, influenciadores en mi práctica metodológica como docente.						
1-Aprender por mí mismo ha influido en mi práctica como docente						
2- Los fracasos obtenidos durante mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar						
3-He cambiado mi práctica docente introduciendo tecnologías digitales						
4-Las vivencias personales (valores y principios), han influenciado mi práctica como docente						

5-Los éxitos logrados en mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar					
6-El cambio de estudiante a profesor en algún nivel y luego a profesor universitario ha influenciado mi práctica como docente					
Factores externos, influenciadores en mi práctica metodológica como docente.					
7-Mi familia ha tenido una influencia decisiva en mi manera de enseñar					
8-He seguido los patrones metodológicos utilizados por mis profesores y mentores durante mi proceso de formación como alumno					
9-Las características individuales y / o grupales del estudiantado con el que trabajo han influido en mi práctica metodológica					
10-La interacción con otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica					
11-La forma de evaluación de otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica					
12-El modelo de gestión de mis supervisores o coordinadores ha influenciado mi práctica metodológica					
13-Los modelos erróneos de aprendizaje durante mi experiencia como estudiante han influenciado mi práctica metodológica					
14-La actitud asumida y modelada por mis docentes influyó mi actitud en el marco de mi práctica metodológica					
15-Mi área de formación profesional influyó en la toma de decisiones como profesor universitario con respecto a mi práctica metodológica					

16-La revisión de literatura de expertos ha influenciado mi práctica metodológica					
17-He sido influenciado/a por una corriente educativa determinada					
18-El modelo educativo característico de la universidad donde laboro ha influenciado mi práctica metodológica					
19-La evaluación entre pares ha influenciado mi práctica metodológica _____					
20-Las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes han influenciado mi práctica metodológica					
21-El proceso de inducción ha influenciado mi práctica metodológica					
22-Los programas de mentoría han influenciado mi práctica metodológica					
23-El acompañamiento de un profesor experimentado ha influenciado mi práctica metodológica					
24-Las comunidades de práctica profesional han influenciado mi manera de enseñar					
25-La retroalimentación de la evaluación docente realizada por la institución en la que laboro, ha influenciado mi práctica metodológica					

Adaptación del Cuestionario CEMEDEPU



Tesis doctoral

Análisis de la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios ”.

Estimado profesor(a).

Solicitamos su colaboración para proveer de algunas informaciones sobre su práctica docente universitaria en el marco de una investigación sobre la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios, que se lleva a cabo en la ciudad de Santo Domingo, para la obtención del grado de Doctorado en Educación con la Universidad de Sevilla.

La información que se recabe será absolutamente confidencial y se utilizará solamente para el propósito antes señalado.

Llenar este cuestionario le tomará aproximadamente 10 - 20 minutos. Agradecemos de antemano sus respuestas al presente cuestionario.

Modo de llenado:

Al inicio del cuestionario debe completar algunas informaciones generales sobre su perfil docente, marcando con una X.

Seguidamente se presentan un total de 51 declaraciones, con las que puede estar más o menos de acuerdo. Las claves para estas respuestas son las siguientes:

1- Muy en desacuerdo. 2- En desacuerdo. 3-Indeciso. 4- De acuerdo. 5- Muy de acuerdo.

Datos Personales:

<input type="radio"/> 1- Sexo <input type="radio"/> Femenino <input type="radio"/> Masculino	Edad: <input type="radio"/> 25- 30 años <input type="radio"/> 30 – 35 años <input type="radio"/> 35 – 40 años <input type="radio"/> 40 – 45 años <input type="radio"/> Más de 45 años	Tiempo ejercicio profesional <input type="radio"/> 1 año <input type="radio"/> 2 años <input type="radio"/> 3 años	Titulación <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Especialidad <input type="radio"/> Maestría
Para cada declaración marque la opción que mejor refleje su opinión			
			LMD 2ED 3I 4DA 5MA
Descripción de las metodologías didácticas			
1-Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá de su formación universitaria			
2-En mi clase teórica la lección magistral es la metodología fundamental			
3-El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes			
4-El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen			
5-Utilizo como método de evaluación únicamente los exámenes			
6-Para evaluar a mis alumnos utilizo, como método, exámenes con formato de prueba objetiva			

7-Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, entre otros					
8-Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad, entre otros)					
9-Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos					
10-Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes					
11-Hago uso de estudios de casos y/o simulaciones en clases para potenciar la integración de la teoría y la práctica					
12-Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura					
13-Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales					
14-Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen					
15-El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, otros, mediante la tutoría telemática, foros de discusión, otros					
16-Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua, tales como, trabajos, ensayos, informes, portafolios, otros					

17-Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociado con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar, otros					
18-Uso procedimientos de evaluación formativa/continua, como preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayo, otros, revisando y devolviendo corregido a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora					
19-Evalúo no solo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias					
20-Establezco claramente los objetivos de mi asignatura					
21-Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia					
22-Utilizo variedad de recursos en clase (audiovisuales, transparencias, video, pizarra, documentos, otros), que faciliten la presentación de los contenidos					
23-Comunico a mis alumnos los objetivos de la sesión o del tema que estamos tratando en clase					
24-Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior					
25-Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella					
26-Procuró transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto					
27-Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos					

28-Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos					
Relación entre metodología didáctica y práctica profesional					
29-Aprender es incrementar los conocimientos disponibles					
30-El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos					
31-Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte					
32-Un buen profesor es el que explica bien su asignatura					
33-Mi responsabilidad principal es organizar bien los contenidos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible					
34-El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura					
35-La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos					
36-Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo					
37-Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados					
38-Aprender es construir personalmente significados					
39-Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no solo para aprobar la materia					
40-Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno					

41-Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea					
42-Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo					
43-Selecciono los contenidos que voy a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno, otros)					
44-Procuro que en la clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales					
45-Me intereso por los estudiantes como persona					
46-Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación					
47-Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y estos los conocen					
48-Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar					
49-Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo					
Desarrollo Profesional					
50- El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor					
51- El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores					

Entrevista para estudiantes de los docentes noveles universitarios



Tesis doctoral

“Análisis de la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios”.

Entrevista para la recolección de impresiones de los estudiantes universitarios.

Estimado estudiante.

Solicitamos su colaboración para proveer de algunas informaciones sobre la práctica metodológica universitaria de los docentes nuevos que les imparten clases, en el marco de una investigación sobre la metodología didáctica de los docentes noveles universitarios, que se lleva a cabo en la ciudad de Santo Domingo, para la obtención del grado de Doctorado en Educación con la Universidad de Sevilla.

La información que se recabe será absolutamente confidencial y se utilizará solamente para el propósito antes señalado.

Pie de conversación	Aspectos concretos que esperamos encontrar en las respuestas	Eje de indagación vinculado
<p>La primera tarea que te queremos pedir es que nos ayudes a reconstruir el concepto de metodología didáctica desde tu concepción.</p> <p>Mientras lo hacemos vamos a identificar los factores que piensas que han influenciado a tu profesor para que trabaje de esa manera en el aula.</p>	<p>-¿Cuál es el concepto de metodología didáctica?</p> <p>-¿Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?</p> <p>-¿Qué fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?</p> <p>-¿De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?</p>	<p>Factores que influyen la práctica metodológica y su selección</p>

<p>Nos gustaría profundizar sobre la motivación que provoca en ti como estudiante, la implementación de esta práctica metodológica</p> <p>Para entender los factores que influyen, es necesario que desde tu punto de vista nos indique la manera en la que crees que la institución ha tenido que ver con las prácticas que se implementan.</p> <p>Querías identificar algunas características que observas en tu profesor que hayas visto en otro profesor más antiguo en el ejercicio profesional.</p>	<p>--¿Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?</p> <p>-¿Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?</p> <p>-¿Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte? Explique</p> <p>-¿La forma de enseñar de tu profesor se te parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?</p> <p>12-¿Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tiene la forma de dar clase tu profesor?</p>	
<p>Para aprender un poco de tus vivencias en el aula, podrías compartir con nosotros los resultados de la implementación de la metodología didáctica, las ventajas y desventajas que observas</p> <p>Ahora nos gustaría profundizar sobre las conclusiones relevantes a las</p>	<p>-Vivencias en la práctica.</p> <p>-Resultados obtenidos.</p> <p>-Comparaciones entre lo aprendido y lo que se enseña.</p> <p>-¿Puede usted describir su experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>-¿Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>-Hay algo que no hayamos tocado y que quieras puntualizar?</p>	<p>Experiencia personal y académica respecto a la implementación de la metodología didáctica</p>

que has llegado a raíz de la forma de enseñar de tu profesor.		
Para finalizar, nos gustaría saber si hay algún tema que no hayamos tocado y para ti sea de importancia.	<p>Relación entre la práctica metodológica y el desarrollo profesional</p> <p>- ¿Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica</p> <p>-¿Podrías explicar la diferencia la forma de enseñar de tu profesor, desde el inicio hasta el final del curso?</p> <p>-¿En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?</p> <p>-¿Puede decirnos si hay algo que te gustaría que tu profesor mejorar como profesional en lo adelante?</p>	Desarrollo profesional

Sistema de categorías, Entrevista para Docentes Noveles:

Categoría	Código	Definición	Preguntas
Factores influyentes	FI	Hace referencia a la información sobre los factores que influyen la práctica metodológica y la selección de las mismas	<p>-¿Cuál es el concepto de metodología didáctica?</p> <p>-¿Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?</p> <p>-¿Qué fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?</p> <p>-¿De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?</p> <p>--¿Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?</p> <p>-¿Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?</p> <p>-¿Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte? Explique</p>

			<p>-¿La forma de enseñar de tu profesor se te parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?</p> <p>-¿Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tiene la forma de dar clase tu profesor?</p>
Vivencias	VI	Se refiere a la experiencia vivida como estudiante frente a la metodología implementada por el profesor	<p>Vivencias en la práctica.</p> <p>-Resultados obtenidos.</p> <p>-Comparaciones entre lo aprendido y lo que se enseña.</p> <p>-¿Puede usted describir su experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>-¿Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>-Hay algo que no hayamos tocado y que quieras puntualizar?</p>
Desarrollo Profesional	DP	Hace referencia a la relación existente entre la implementación de las prácticas metodológicas y el desarrollo profesional como docente	<p>Relación entre la práctica metodológica y el desarrollo profesional</p> <p>- ¿Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica</p>

			<p>-¿Podrías explicar la diferencia la forma de enseñar de tu profesor, desde el inicio hasta el final del curso?</p> <p>-¿En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?</p> <p>-¿Puede decirnos si hay algo que te gustaría que tu profesor mejorara como profesional en lo adelante?</p>
--	--	--	---

Entrevistas a estudiantes y su categorización

Universidad A

ENTREVISTA 1

Profesor 1-6

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Bueno, aunque deja mucha clase para hacer, siempre hay diferentes actividades y trabajos distintos y eso hace que uno esté siendo creativo.

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces, en algunas ocasiones es un poco aburrido o quizás es que estamos cansados

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de esos vejstorio.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Sigue un programa, uno sabe qué sigue y para qué, uno aprende el contenido, es empático con los estudiantes, entre las desventajas, el profesor siempre sigue un patrón y entonces uno tiene un día que no encaja en esa línea y el no flexibiliza.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Bueno yo me mato estudiando porque como él sigue un patrón, corrige cada tarea que deja

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, siento mejor orden en mis ideas y siempre sé lo que tengo que hacer con respecto a su asignatura

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene mucho enseñando aunque es nuevo en la universidad y usted sabe que eso no se improvisa.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio parecía ser duro en sus convicciones y forma de ser, casi no negociaba, pero a medida que fue pasando el tiempo del curso, algunas veces cedió ante algunas solicitudes y claro, siempre mantuvo el orden y fue muy planificado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su sistematización; todo tiene una razón de ser, un por qué, él sabe lo que hace

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 2

Profesor 8-10

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Forma en que un profesor da su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma tradicional y un poco aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no funcionan con los avances de la tecnología

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor está cuadrado así

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno creo que sí porque él no usa la tecnología y hace las cosas como se hacían antes

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a algunos que son más viejos, dar la clase parecido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: en su clase debes estudiar si quieres pasar. En las desventajas, no hay dinamismo y no motiva

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Estudio y voy preparado a la clase porque es la única manera en que puedo entender un poco el contenido que explica

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Saco la calificación buena porque me preocupo por cumplir

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo, pienso que él enseña como aprendió

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio el hace un sondeo como si estuviera tanteando a ver qué tiene y, luego que se va desarrollando el curso, va sacando sus cartas de debajo de la manga

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Pienso que debe utilizar más la tecnología

ENTREVISTA 3

Profesor 12-15

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que las muchas carreras que ha hecho y los talleres y también algo que está asociado a su personalidad.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que su deseo es que aprendamos.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me mantiene activo y pensando todo el tiempo

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, pues uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Creo que sí porque la universidad tiene sus requisitos y su forma de que se hagan las cosas

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: No, él es una persona que ha estudiado y se ha preparado a lo largo de su vida

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: En algunos aspectos se parece a otros, pero lo general es que hace las cosas de forma distinta

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Hay un programa y se entrega al inicio, se explica cada parte con detalles, uno puede dar seguimiento al proceso. En la desventajas es que deja demasiada tareas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento entusiasmado cuando hay algún tema de esa clase porque uno nunca sabe lo que puede pasar.

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierte estudiar esa asignatura, busco cosas nuevas para discutir en clases porque el profesor sabe hablar de todo y así...

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene experiencia en lo que hace.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que ha mantenido el ritmo desde el inicio.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En lo estructurada que está su clase y como cada cosa concuerda con la otra.

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás la cantidad de tareas para la casa que deja, que sean menos.

ENTREVISTA 4

Profesor 17-20

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Conjunto de técnicas que utiliza el profesor para dar su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que cumplir su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: En verdad, no hay tal motivación, pues él da su clase y hay que tomarla, pero como cada cual enseña como puede y quiere... qué decir!

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Creo que su metodología no está pensada para eso

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, pero tampoco la universidad hace algo para mejorar o por lo menos supervisar lo que se hace

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que tiene experiencia, pero le falta pasión

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, los profesores más viejos (no solo de años en la universidad, sino también de edad), actúan como él

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: usted sabe que tiene que cumplir para pasar y eso te enfoca, en las desventajas, pienso que le falta alma al profesor.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Yo voy a la clase y trato de cumplir, pero eso es porque no puedo retirar la materia porque es prerrequisito de otras, si tuviera espacio, la tomaría con otro profesor

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Trato de hacer las cosas bien para no repetirlas y salir rápido de esto

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Más bien, pienso que él fue marcado por alguna experiencia no muy buena y mezcla todo al momento de dar la clase

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio presenta el contenido del curso, pero luego las cosas se hacen y ya, no hay ese seguimiento, es como si estuviera cansado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Debería pensar que está trabajando con personas que no están a su nivel y que su papel es enseñarles.

ENTREVISTA 5

Profesor 22 - 26

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir su programa de clases

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma diferente y amena de dar la clase

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre la universidad tiene sus parámetros, pero también el profesor coloca sus técnicas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta e innovadora

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, creo que no

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Uno siempre está a la expectativa de qué pasará en la clase y eso me anima como estudiante. Dentro de las desventajas está el hecho de que cuando pasas del profesor, te chocas con algo totalmente distinto y no necesariamente agradable cuando lo comparas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierto, a la vez que aprendo y eso crea expectativas en mí y deseo de continuar

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: He eliminado los prejuicios que tenía sobre la clase

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él se mantiene estudiando y aprendiendo para mejorar cada día, hasta toma en cuenta las sugerencias que le dan los estudiantes, así que sí tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Todo el curso es diferente, pero el profesor mantiene el ritmo desde el inicio hasta el final.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En que a pesar de que utiliza una forma relajada para impartir su docencia, no deja de demostrar sus conocimientos y ser muy profesional

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 6

Profesor 28-31

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su forma de dar las cosas, su personalidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Deja que uno escoja lo que necesita aprender del programa

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí porque nos ayuda a ejercitar el juicio crítico

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, el profesor es muy innovador

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, no se parece a algún profesor que haya tenido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: El estudiante es el protagonista, uno escoge, analiza, propone, es divertido ser juez y parte y esas cosas. En las desventajas, A veces uno se pierde porque todo es muy autónomo

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he visto pensando como un profesor, hasta me da risa porque cuando me toca dar la clase me angustio y me preocupo de cómo va a quedar y todo eso

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, he creado consciencia de lo que hago y disfruto cada momento

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él está a la vanguardia de la educación y como el viaja mucho y ha hecho muchos cursos, claro que tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Desde el inicio hay un esquema avisado y aunque uno tiene el programa, él hace que construyamos nuestro conocimiento y eso va dando cierto interés al final de cada clase

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la forma en que planifica las cosas y el hilo conductor que tiene con todo

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 7

Profesor 32-37

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma dinámica y creativa y eso rompe el aburrimiento

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta de una forma fríamente calculada

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de los profesores mayores

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: No da examen, no hay esa rigidez en el transcurso de la clase, lo que ayuda a que uno sienta seguridad y confianza... en las desventajas, a veces uno se deja llevar la corriente y por dejadez a uno le va mal

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Tengo que obligarme a seguir la corriente, porque aunque me gusta la forma, a veces me quedo dedejado y eso baja puntos, pero creo que es bueno crear esa responsabilidad

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él ha adquirido estas técnicas de sus años de estudio y su experiencia con otros estudiantes porque él siempre tiene una respuesta para todo!

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está tan planificado que es imposible que cambie, es un cálculo bien programado

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la seguridad conque hace las cosas y las respuestas oportunas que da a cada cuestionamiento

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 8

Profesor 38 Y 39

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La manera de dar clases de los profesores, las cosas que hacen

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la universidad, sus compañeros profesores y hasta nosotros que a veces marcamos precedentes

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me gustaría tener ese entusiasmo que tiene por su clase y eso llama a la atención, uno no se aburre

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí, pienso que sí

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: La mayor parte del tiempo él rompe los esquemas, pero algunas cosas son propias de la universidad

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Puede ser o quizá sigue una línea distinta

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado un profesor igual a ese, creo que todos son diferentes.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas está el hecho de que se aprende con la forma del profesor y uno no se cansa tanto. Las desventajas son que las actividades son muy seguidas y uno no puede ni respirar.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: A mí me gusta tener el programa y saber qué sigue, y esto es algo que el profesor hace, así que pienso que no hay improvisación

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Como él ha estudiado mucho, tiene muchas técnicas diferentes e innovadoras.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que la única diferencia es que al final había más empatía y eso permitía una mayor comprensión

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su organización y forma de hacer las cosas

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Que se deje menos cantidad de trabajo para la casa

ENTREVISTA 9

Profesor 40

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus vivencias, su experiencia, los fracasos que ha tenido con otros estudiantes...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Siempre trae una manera distinta de hacer la misma cosa y permite que hagamos las cosas como mejor nos sintamos

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque mantiene la mente activa y uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre hay que seguir las reglas de la universidad, pero también hay cosas que solo las hace él

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que es un conocimiento adquirido; él estudió para esto

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado clase con otro profesor así

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: el aprendizaje es colaborativo y eso nos enseña a trabajar en equipo sin dejar de ser uno mismo. En la desventajas, creo que no he visto desventajas!

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento más responsable y me gusta darle seguimiento a mi clase

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él ha aprendido a utilizar las herramientas que le enseñaron en sus estudios

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está planificado desde el principio para que termine de la forma en que lo hace

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su vasto conocimiento y en la forma en que enseña

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 10

Profesor 41-42

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: El conjunto de normas para dar una clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad y su experiencia

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma un poco tradicional, pero no tan aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no nos sirven de mucho hoy día

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor es de la vieja guardia

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno él no se lleva mucho de los libros y parece tener un banco de conocimiento en la cabeza, así que creo que es empírico

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a otros ser como él.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Siempre estamos haciendo algo y no se pierde tiempo. En las desventajas, ya sabemos qué va a ocurrir, siempre es igual.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he estructurado para hacer las cosas a su manera porque entiendo que esto es solo una asignatura y que yo la debo pasar y ya

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he dado cuenta de que puedo ser estructurado si es necesario

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo porque él sigue su propio patrón

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Como ya he dicho, él es cuadrado y eso lo hace hasta predecible

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás deba ser un poco más alegre, más creativo, no sé!

Universidad B

ENTREVISTA 1

Profesor 1-3

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La manera de dar clases de los profesores, las cosas que hacen

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la universidad, sus compañeros profesores y hasta nosotros que a veces marcamos precedentes

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me gustaría tener ese entusiasmo que tiene por su clase y eso llama a la atención, uno no se aburre

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí, pienso que sí

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: La mayor parte del tiempo él rompe los esquemas, pero algunas cosas son propias de la universidad

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Puede ser o quizá sigue una línea distinta

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado un profesor igual a ese, creo que todos son diferentes.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas está el hecho de que se aprende con la forma del profesor y uno no se cansa tanto. Las desventajas son que las actividades son muy seguidas y uno no puede ni respirar.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: A mí me gusta tener el programa y saber qué sigue, y esto es algo que el profesor hace, así que pienso que no hay improvisación

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Como él ha estudiado mucho, tiene muchas técnicas diferentes e innovadoras.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que la única diferencia es que al final había más empatía y eso permitía una mayor comprensión

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su organización y forma de hacer las cosas

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Que se deje menos cantidad de trabajo para la casa

ENTREVISTA 2

Profesor 4 Y 5

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que las muchas carreras que ha hecho y los talleres y también algo que está asociado a su personalidad.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que su deseo es que aprendamos.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me mantiene activo y pensando todo el tiempo

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, pues uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Creo que sí porque la universidad tiene sus requisitos y su forma de que se hagan las cosas

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: No, él es una persona que ha estudiado y se ha preparado a lo largo de su vida

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: En algunos aspectos se parece a otros, pero lo general es que hace las cosas de forma distinta

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Hay un programa y se entrega al inicio, se explica cada parte con detalles, uno puede dar seguimiento al proceso. En la desventajas es que deja demasiada tareas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento entusiasmado cuando hay algún tema de esa clase porque uno nunca sabe lo que puede pasar.

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierte estudiar esa asignatura, busco cosas nuevas para discutir en clases porque el profesor sabe hablar de todo y así...

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene experiencia en lo que hace.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que ha mantenido el ritmo desde el inicio.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En lo estructurada que está su clase y como cada cosa concuerda con la otra.

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás la cantidad de tareas para la casa que deja, que sean menos.

ENTREVISTA 3

Profesor 7

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su forma de dar las cosas, su personalidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Deja que uno escoja lo que necesita aprender del programa

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí porque nos ayuda a ejercitar el juicio crítico

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, el profesor es muy innovador

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, no se parece a algún profesor que haya tenido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: El estudiante es el protagonista, uno escoge, analiza, propone, es divertido ser juez y parte y esas cosas. En las desventajas, A veces uno se pierde porque todo es muy autónomo

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he visto pensando como un profesor, hasta me da risa porque cuando me toca dar la clase me angustio y me preocupo de cómo va a quedar y todo eso

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, he creado consciencia de lo que hago y disfruto cada momento

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él está a la vanguardia de la educación y como el viaja mucho y ha hecho muchos cursos, claro que tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Desde el inicio hay un esquema avisado y aunque uno tiene el programa, él hace que construyamos nuestro conocimiento y eso va dando cierto interés al final de cada clase

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la forma en que planifica las cosas y el hilo conductor que tiene con todo

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 4

Profesor 8 Y 9

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus vivencias, su experiencia, los fracasos que ha tenido con otros estudiantes...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Siempre trae una manera distinta de hacer la misma cosa y permite que hagamos las cosas como mejor nos sintamos

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque mantiene la mente activa y uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre hay que seguir las reglas de la universidad, pero también hay cosas que solo las hace él

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que es un conocimiento adquirido; él estudió para esto

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado clase con otro profesor así

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: el aprendizaje es colaborativo y eso nos enseña a trabajar en equipo sin dejar de ser uno mismo. En la desventajas, creo que no he visto desventajas!

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento más responsable y me gusta darle seguimiento a mi clase

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él ha aprendido a utilizar las herramientas que le enseñaron en sus estudios

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está planificado desde el principio para que termine de la forma en que lo hace

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su vasto conocimiento y en la forma en que enseña

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 5

Profesor 10

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir su programa de clases

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma diferente y amena de dar la clase

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre la universidad tiene sus parámetros, pero también el profesor coloca sus técnicas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta e innovadora

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, creo que no

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Uno siempre está a la expectativa de qué pasará en la clase y eso me anima como estudiante. Dentro de las desventajas está el hecho de que cuando pasas del profesor, te chocas con algo totalmente distinto y no necesariamente agradable cuando lo comparas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierto, a la vez que aprendo y eso crea expectativas en mí y deseo de continuar

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: He eliminado los prejuicios que tenía sobre la clase

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él se mantiene estudiando y aprendiendo para mejorar cada día, hasta toma en cuenta las sugerencias que le dan los estudiantes, así que sí tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Todo el curso es diferente, pero el profesor mantiene el ritmo desde el inicio hasta el final.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En que a pesar de que utiliza una forma relajada para impartir su docencia, no deja de demostrar sus conocimientos y ser muy profesional

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 6

Profesor 11 Y 12

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma dinámica y creativa y eso rompe el aburrimiento

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta de una forma fríamente calculada

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de los profesores mayores

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: No da examen, no hay esa rigidez en el transcurso de la clase, lo que ayuda a que uno sienta seguridad y confianza... en las desventajas, a veces uno se deja llevar la corriente y por dejadez a uno le va mal

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Tengo que obligarme a seguir la corriente, porque aunque me gusta la forma, a veces me quedo dedejado y eso baja puntos, pero creo que es bueno crear esa responsabilidad

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él ha adquirido estas técnicas de sus años de estudio y su experiencia con otros estudiantes porque él siempre tiene una respuesta para todo!

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está tan planificado que es imposible que cambie, es un cálculo bien programado

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la seguridad conque hace las cosas y las respuestas oportunas que da a cada cuestionamiento

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 7

Profesor 13

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: El conjunto de normas para dar una clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad y su experiencia

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma un poco tradicional, pero no tan aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no nos sirven de mucho hoy día

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor es de la vieja guardia

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno él no se lleva mucho de los libros y parece tener un banco de conocimiento en la cabeza, así que creo que es empírico

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a otros ser como él.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Siempre estamos haciendo algo y no se pierde tiempo. En las desventajas, ya sabemos qué va a ocurrir, siempre es igual.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he estructurado para hacer las cosas a su manera porque entiendo que esto es solo una asignatura y que yo la debo pasar y ya

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he dado cuenta de que puedo ser estructurado si es necesario

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo porque él sigue su propio patrón

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Como ya he dicho, él es cuadrado y eso lo hace hasta predecible

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás deba ser un poco más alegre, más creativo, no sé!

ENTREVISTA 8

Profesor 14

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Conjunto de técnicas que utiliza el profesor para dar su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que cumplir su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: En verdad, no hay tal motivación, pues él da su clase y hay que tomarla, pero como cada cual enseña como puede y quiere... qué decir!

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Creo que su metodología no está pensada para eso

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, pero tampoco la universidad hace algo para mejorar o por lo menos supervisar lo que se hace

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que tiene experiencia, pero le falta pasión

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, los profesores más viejos (no solo de años en la universidad, sino también de edad), actúan como él

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: usted sabe que tiene que cumplir para pasar y eso te enfoca, en las desventajas, pienso que le falta alma al profesor.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Yo voy a la clase y trato de cumplir, pero eso es porque no puedo retirar la materia porque es prerrequisito de otras, si tuviera espacio, la tomaría con otro profesor.

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Trato de hacer las cosas bien para no repetirlas y salir rápido de esto

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Más bien, pienso que él fue marcado por alguna experiencia no muy buena y mezcla todo al momento de dar la clase

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio presenta el contenido del curso, pero luego las cosas se hacen y ya, no hay ese seguimiento, es como si estuviera cansado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Debería pensar que está trabajando con personas que no están a su nivel y que su papel es enseñarles.

ENTREVISTA 9

Profesor 15 Y 16

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Forma en que un profesor da su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma tradicional y un poco aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no funcionan con los avances de la tecnología

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor está cuadrado así

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno creo que sí porque él no usa la tecnología y hace las cosas como se hacían antes

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a algunos que son más viejos, dar la clase parecido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: en su clase debes estudiar si quieres pasar. En las desventajas, no hay dinamismo y no motiva

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Estudio y voy preparado a la clase porque es la única manera en que puedo entender un poco el contenido que explica

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Saco la calificación buena porque me preocupo por cumplir

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo, pienso que él enseña como aprendió

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio el hace un sondeo como si estuviera tanteando a ver qué tiene y, luego que se va desarrollando el curso, va sacando sus cartas de debajo de la manga

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Pienso que debe utilizar más la tecnología

ENTREVISTA 10

Profesor 17

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Bueno, aunque deja mucha clase para hacer, siempre hay diferentes actividades y trabajos distintos y eso hace que uno esté siendo creativo.

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces, en algunas ocasiones es un poco aburrido o quizás es que estamos cansados

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de esos vejstorio.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Sigue un programa, uno sabe qué sigue y para qué, uno aprende el contenido, es empático con los estudiantes, entre las desventajas, el profesor siempre sigue un patrón y entonces uno tiene un día que no encaja en esa línea y el no flexibiliza.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Bueno yo me mato estudiando porque como él sigue un patrón, corrige cada tarea que deja

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, siento mejor orden en mis ideas y siempre sé lo que tengo que hacer con respecto a su asignatura

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene mucho enseñando aunque es nuevo en la universidad y usted sabe que eso no se improvisa.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio parecía ser duro en sus convicciones y forma de ser, casi no negociaba, pero a medida que fue pasando el tiempo del curso, algunas veces cedió ante algunas solicitudes y claro, siempre mantuvo el orden y fue muy planificado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su sistematización; todo tiene una razón de ser, un por qué, él sabe lo que hace

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

Universidad C

ENTREVISTA 1

Profesor 1-3

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La manera de dar clases de los profesores, las cosas que hacen

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la universidad, sus compañeros profesores y hasta nosotros que a veces marcamos precedentes

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me gustaría tener ese entusiasmo que tiene por su clase y eso llama a la atención, uno no se aburre

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí, pienso que sí

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: La mayor parte del tiempo él rompe los esquemas, pero algunas cosas son propias de la universidad

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Puede ser o quizá sigue una línea distinta

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado un profesor igual a ese, creo que todos son diferentes.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas está el hecho de que se aprende con la forma del profesor y uno no se cansa tanto. Las desventajas son que las actividades son muy seguidas y uno no puede ni respirar.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: A mí me gusta tener el programa y saber qué sigue, y esto es algo que el profesor hace, así que pienso que no hay improvisación

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Como él ha estudiado mucho, tiene muchas técnicas diferentes e innovadoras.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que la única diferencia es que al final había más empatía y eso permitía una mayor comprensión

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su organización y forma de hacer las cosas

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Que se deje menos cantidad de trabajo para la casa

ENTREVISTA 2

Profesor 4 Y 5

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su forma de dar las cosas, su personalidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Deja que uno escoja lo que necesita aprender del programa

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí porque nos ayuda a ejercitar el juicio crítico

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, el profesor es muy innovador

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, no se parece a algún profesor que haya tenido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: El estudiante es el protagonista, uno escoge, analiza, propone, es divertido ser juez y parte y esas cosas. En las desventajas, A veces uno se pierde porque todo es muy autónomo

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he visto pensando como un profesor, hasta me da risa porque cuando me toca dar la clase me angustio y me preocupo de cómo va a quedar y todo eso

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, he creado consciencia de lo que hago y disfruto cada momento

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él está a la vanguardia de la educación y como el viaja mucho y ha hecho muchos cursos, claro que tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Desde el inicio hay un esquema avisado y aunque uno tiene el programa, él hace que construyamos nuestro conocimiento y eso va dando cierto interés al final de cada clase

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la forma en que planifica las cosas y el hilo conductor que tiene con todo

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 3

Profesor 6

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma dinámica y creativa y eso rompe el aburrimiento

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta de una forma fríamente calculada

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de los profesores mayores

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: No da examen, no hay esa rigidez en el transcurso de la clase, lo que ayuda a que uno sienta seguridad y confianza... en las desventajas, a veces uno se deja llevar la corriente y por dejadez a uno le va mal

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Tengo que obligarme a seguir la corriente, porque aunque me gusta la forma, a veces me quedo dedejado y eso baja puntos, pero creo que es bueno crear esa responsabilidad

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él ha adquirido estas técnicas de sus años de estudio y su experiencia con otros estudiantes porque él siempre tiene una respuesta para todo!

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está tan planificado que es imposible que cambie, es un cálculo bien programado

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la seguridad conque hace las cosas y las respuestas oportunas que da a cada cuestionamiento

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 4

Profesor 7 Y 8

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R:Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Bueno, aunque deja mucha clase para hacer, siempre hay diferentes actividades y trabajos distintos y eso hace que uno esté siendo creativo.

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces, en algunas ocasiones es un poco aburrido o quizás es que estamos cansados

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de esos vejstorio.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Sigue un programa, uno sabe qué sigue y para qué, uno aprende el contenido, es empático con los estudiantes, entre las desventajas, el profesor siempre sigue un patrón y entonces uno tiene un día que no encaja en esa línea y el no flexibiliza.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Bueno yo me mato estudiando porque como él sigue un patrón, corrige cada tarea que deja

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, siento mejor orden en mis ideas y siempre sé lo que tengo que hacer con respecto a su asignatura

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene mucho enseñando aunque es nuevo en la universidad y usted sabe que eso no se improvisa.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio parecía ser duro en sus convicciones y forma de ser, casi no negociaba, pero a medida que fue pasando el tiempo del curso, algunas veces cedió ante algunas solicitudes y claro, siempre mantuvo el orden y fue muy planificado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su sistematización; todo tiene una razón de ser, un por qué, él sabe lo que hace

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 5

Profesor 9

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus vivencias, su experiencia, los fracasos que ha tenido con otros estudiantes...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Siempre trae una manera distinta de hacer la misma cosa y permite que hagamos las cosas como mejor nos sintamos

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque mantiene la mente activa y uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre hay que seguir las reglas de la universidad, pero también hay cosas que solo las hace él

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que es un conocimiento adquirido; él estudió para esto

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado clase con otro profesor así

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: el aprendizaje es colaborativo y eso nos enseña a trabajar en equipo sin dejar de ser uno mismo. En la desventajas, creo que no he visto desventajas!

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento más responsable y me gusta darle seguimiento a mi clase

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él ha aprendido a utilizar las herramientas que le enseñaron en sus estudios

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está planificado desde el principio para que termine de la forma en que lo hace

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su vasto conocimiento y en la forma en que enseña

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 6

Profesor 10 Y 11

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Conjunto de técnicas que utiliza el profesor para dar su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que cumplir su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: En verdad, no hay tal motivación, pues él da su clase y hay que tomarla, pero como cada cual enseña como puede y quiere... qué decir!

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Creo que su metodología no está pensada para eso

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, pero tampoco la universidad hace algo para mejorar o por lo menos supervisar lo que se hace

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que tiene experiencia, pero le falta pasión

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, los profesores más viejos (no solo de años en la universidad, sino también de edad), actúan como él

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: usted sabe que tiene que cumplir para pasar y eso te enfoca, en las desventajas, pienso que le falta alma al profesor.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Yo voy a la clase y trato de cumplir, pero eso es porque no puedo retirar la materia porque es prerrequisito de otras, si tuviera espacio, la tomaría con otro profesor

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Trato de hacer las cosas bien para no repetirlas y salir rápido de esto

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Más bien, pienso que él fue marcado por alguna experiencia no muy buena y mezcla todo al momento de dar la clase

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio presenta el contenido del curso, pero luego las cosas se hacen y ya, no hay ese seguimiento, es como si estuviera cansado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Debería pensar que está trabajando con personas que no están a su nivel y que su papel es enseñarles.

ENTREVISTA 7

Profesor 12

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir su programa de clases

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma diferente y amena de dar la clase

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre la universidad tiene sus parámetros, pero también el profesor coloca sus técnicas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta e innovadora

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, creo que no

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Uno siempre está a la expectativa de qué pasará en la clase y eso me anima como estudiante. Dentro de las desventajas está el hecho de que cuando pasas del profesor, te chocas con algo totalmente distinto y no necesariamente agradable cuando lo comparas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierto, a la vez que aprendo y eso crea expectativas en mí y deseo de continuar

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: He eliminado los prejuicios que tenía sobre la clase

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él se mantiene estudiando y aprendiendo para mejorar cada día, hasta toma en cuenta las sugerencias que le dan los estudiantes, así que sí tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Todo el curso es diferente, pero el profesor mantiene el ritmo desde el inicio hasta el final.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En que a pesar de que utiliza una forma relajada para impartir su docencia, no deja de demostrar sus conocimientos y ser muy profesional

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 8

Profesor 13 y 14

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: El conjunto de normas para dar una clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad y su experiencia

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma un poco tradicional, pero no tan aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no nos sirven de mucho hoy día

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor es de la vieja guardia

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno él no se lleva mucho de los libros y parece tener un banco de conocimiento en la cabeza, así que creo que es empírico

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a otros ser como él.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Siempre estamos haciendo algo y no se pierde tiempo. En las desventajas, ya sabemos qué va a ocurrir, siempre es igual.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he estructurado para hacer las cosas a su manera porque entiendo que esto es solo una asignatura y que yo la debo pasar y ya

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he dado cuenta de que puedo ser estructurado si es necesario

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo porque él sigue su propio patrón

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Como ya he dicho, él es cuadrado y eso lo hace hasta predecible

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás deba ser un poco más alegre, más creativo, no sé!

ENTREVISTA 9

Profesor 15

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Forma en que un profesor da su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma tradicional y un poco aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no funcionan con los avances de la tecnología

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor está cuadrado así

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno creo que sí porque él no usa la tecnología y hace las cosas como se hacían antes

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a algunos que son más viejos, dar la clase parecido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: en su clase debes estudiar si quieres pasar. En las desventajas, no hay dinamismo y no motiva

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Estudio y voy preparado a la clase porque es la única manera en que puedo entender un poco el contenido que explica

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Saco la calificación buena porque me preocupo por cumplir

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo, pienso que él enseña como aprendió

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio el hace un sondeo como si estuviera tanteando a ver qué tiene y, luego que se va desarrollando el curso, va sacando sus cartas de debajo de la manga

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Pienso que debe utilizar más la tecnología

ENTREVISTA 10

Profesor 16 Y 17

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que las muchas carreras que ha hecho y los talleres y también algo que está asociado a su personalidad.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que su deseo es que aprendamos.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me mantiene activo y pensando todo el tiempo

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, pues uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Creo que sí porque la universidad tiene sus requisitos y su forma de que se hagan las cosas

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: No, él es una persona que ha estudiado y se ha preparado a lo largo de su vida

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: En algunos aspectos se parece a otros, pero lo general es que hace las cosas de forma distinta

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Hay un programa y se entrega al inicio, se explica cada parte con detalles, uno puede dar seguimiento al proceso. En la desventajas es que deja demasiada tareas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento entusiasmado cuando hay algún tema de esa clase porque uno nunca sabe lo que puede pasar.

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierte estudiar esa asignatura, busco cosas nuevas para discutir en clases porque el profesor sabe hablar de todo y así...

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene experiencia en lo que hace.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que ha mantenido el ritmo desde el inicio.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En lo estructurada que está su clase y como cada cosa concuerda con la otra.

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás la cantidad de tareas para la casa que deja, que sean menos.

Universidad D

ENTREVISTA 1

Profesor 1, 5, 7 y 9

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R:Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Bueno, aunque deja mucha clase para hacer, siempre hay diferentes actividades y trabajos distintos y eso hace que uno esté siendo creativo.

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces, en algunas ocasiones es un poco aburrido o quizás es que estamos cansados

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de esos vejstorio.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Sigue un programa, uno sabe qué sigue y para qué, uno aprende el contenido, es empático con los estudiantes, entre las desventajas, el profesor siempre sigue un patrón y entonces uno tiene un día que no encaja en esa línea y el no flexibiliza.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Bueno yo me mato estudiando porque como él sigue un patrón, corrige cada tarea que deja

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, siento mejor orden en mis ideas y siempre sé lo que tengo que hacer con respecto a su asignatura

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene mucho enseñando aunque es nuevo en la universidad y usted sabe que eso no se improvisa.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio parecía ser duro en sus convicciones y forma de ser, casi no negociaba, pero a medida que fue pasando el tiempo del curso, algunas veces cedió ante algunas solicitudes y claro, siempre mantuvo el orden y fue muy planificado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su sistematización; todo tiene una razón de ser, un por qué, él sabe lo que hace

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 2

Profesor 2, 8, 10 y 12

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que las muchas carreras que ha hecho y los talleres y también algo que está asociado a su personalidad.

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que su deseo es que aprendamos.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me mantiene activo y pensando todo el tiempo

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, pues uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Creo que sí porque la universidad tiene sus requisitos y su forma de que se hagan las cosas

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: No, él es una persona que ha estudiado y se ha preparado a lo largo de su vida

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: En algunos aspectos se parece a otros, pero lo general es que hace las cosas de forma distinta

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Hay un programa y se entrega al inicio, se explica cada parte con detalles, uno puede dar seguimiento al proceso. En la desventajas es que deja demasiada tareas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento entusiasmado cuando hay algún tema de esa clase porque uno nunca sabe lo que puede pasar.

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierte estudiar esa asignatura, busco cosas nuevas para discutir en clases porque el profesor sabe hablar de todo y así...

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que sí porque tiene muchos años estudiando y ha hecho varias carreras y tiene experiencia en lo que hace.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que ha mantenido el ritmo desde el inicio.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En lo estructurada que está su clase y como cada cosa concuerda con la otra.

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás la cantidad de tareas para la casa que deja, que sean menos.

ENTREVISTA 3

Profesor 28, 14, 17

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La manera de dar clases de los profesores, las cosas que hacen

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la universidad, sus compañeros profesores y hasta nosotros que a veces marcamos precedentes

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Me gustaría tener ese entusiasmo que tiene por su clase y eso llama a la atención, uno no se aburre

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí, pienso que sí

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: La mayor parte del tiempo él rompe los esquemas, pero algunas cosas son propias de la universidad

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Puede ser o quizá sigue una línea distinta

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado un profesor igual a ese, creo que todos son diferentes.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas está el hecho de que se aprende con la forma del profesor y uno no se cansa tanto. Las desventajas son que las actividades son muy seguidas y uno no puede ni respirar.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: A mí me gusta tener el programa y saber qué sigue, y esto es algo que el profesor hace, así que pienso que no hay improvisación

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Como él ha estudiado mucho, tiene muchas técnicas diferentes e innovadoras.

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que la única diferencia es que al final había más empatía y eso permitía una mayor comprensión

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su organización y forma de hacer las cosas

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Que se deje menos cantidad de trabajo para la casa

ENTREVISTA 4

Profesor 33, 30, 18

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Conjunto de técnicas que utiliza el profesor para dar su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que cumplir su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: En verdad, no hay tal motivación, pues él da su clase y hay que tomarla, pero como cada cual enseña como puede y quiere... qué decir!

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Creo que su metodología no está pensada para eso

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, pero tampoco la universidad hace algo para mejorar o por lo menos supervisar lo que se hace

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que tiene experiencia, pero le falta pasión

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, los profesores más viejos (no solo de años en la universidad, sino también de edad), actúan como él

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: usted sabe que tiene que cumplir para pasar y eso te enfoca, en las desventajas, pienso que le falta alma al profesor.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Yo voy a la clase y trato de cumplir, pero eso es porque no puedo retirar la materia porque es prerrequisito de otras, si tuviera espacio, la tomaría con otro profesor

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Trato de hacer las cosas bien para no repetirlas y salir rápido de esto

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Más bien, pienso que él fue marcado por alguna experiencia no muy buena y mezcla todo al momento de dar la clase

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio presenta el contenido del curso, pero luego las cosas se hacen y ya, no hay ese seguimiento, es como si estuviera cansado.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Debería pensar que está trabajando con personas que no están a su nivel y que su papel es enseñarles.

ENTREVISTA 5

Profesor 29, 35

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su forma de dar las cosas, su personalidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Creo que él quiere cumplir su programa y que se entienda el contenido.

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Deja que uno escoja lo que necesita aprender del programa

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Sí porque nos ayuda a ejercitar el juicio crítico

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No creo, el profesor es muy innovador

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, eso es estudiado y consciente, él hace las cosas siguiendo un hilo, sabe lo que está haciendo

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, no se parece a algún profesor que haya tenido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: El estudiante es el protagonista, uno escoge, analiza, propone, es divertido ser juez y parte y esas cosas. En las desventajas, A veces uno se pierde porque todo es muy autónomo

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he visto pensando como un profesor, hasta me da risa porque cuando me toca dar la clase me angustio y me preocupo de cómo va a quedar y todo eso

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado, he creado consciencia de lo que hago y disfruto cada momento

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él está a la vanguardia de la educación y como el viaja mucho y ha hecho muchos cursos, claro que tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Desde el inicio hay un esquema avisado y aunque uno tiene el programa, él hace que construyamos nuestro conocimiento y eso va dando cierto interés al final de cada clase

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la forma en que planifica las cosas y el hilo conductor que tiene con todo

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 6

Profesor 28

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma dinámica y creativa y eso rompe el aburrimiento

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: No en todas, pero sí algunas son impuestas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta de una forma fríamente calculada

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, se me ha parecido a uno o dos de los profesores mayores

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: No da examen, no hay esa rigidez en el transcurso de la clase, lo que ayuda a que uno sienta seguridad y confianza... en las desventajas, a veces uno se deja llevar la corriente y por dejadez a uno le va mal

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Tengo que obligarme a seguir la corriente, porque aunque me gusta la forma, a veces me quedo dedejado y eso baja puntos, pero creo que es bueno crear esa responsabilidad

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Pienso que él ha adquirido estas técnicas de sus años de estudio y su experiencia con otros estudiantes porque él siempre tiene una respuesta para todo!

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está tan planificado que es imposible que cambie, es un cálculo bien programado

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En la seguridad conque hace las cosas y las respuestas oportunas que da a cada cuestionamiento

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 7

Profesor 23 y 33

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus vivencias, su experiencia, los fracasos que ha tenido con otros estudiantes...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Siempre trae una manera distinta de hacer la misma cosa y permite que hagamos las cosas como mejor nos sintamos

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque mantiene la mente activa y uno siempre está a la expectativa

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre hay que seguir las reglas de la universidad, pero también hay cosas que solo las hace él

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Creo que es un conocimiento adquirido; él estudió para esto

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No me ha tocado clase con otro profesor así

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: el aprendizaje es colaborativo y eso nos enseña a trabajar en equipo sin dejar de ser uno mismo. En la desventajas, creo que no he visto desventajas!

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me siento más responsable y me gusta darle seguimiento a mi clase

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he vuelto más disciplinado.

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él ha aprendido a utilizar las herramientas que le enseñaron en sus estudios

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Creo que desde que inicia el curso hasta el final todo está planificado desde el principio para que termine de la forma en que lo hace

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En su vasto conocimiento y en la forma en que enseña

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 8

Profesor 22 y 24

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: La forma en que los profesores dan la clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia...

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir su programa de clases

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma diferente y amena de dar la clase

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: Pienso que sí, porque se aprende de forma distinta

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: Siempre la universidad tiene sus parámetros, pero también el profesor coloca sus técnicas.

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque

R: Creo que no, pues él hace que cada clase sea distinta e innovadora

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: No, creo que no

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Uno siempre está a la expectativa de qué pasará en la clase y eso me anima como estudiante. Dentro de las desventajas está el hecho de que cuando pasas del profesor, te chocas con algo totalmente distinto y no necesariamente agradable cuando lo comparas.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me divierto, a la vez que aprendo y eso crea expectativas en mí y deseo de continuar

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: He eliminado los prejuicios que tenía sobre la clase

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: Creo que él se mantiene estudiando y aprendiendo para mejorar cada día, hasta toma en cuenta las sugerencias que le dan los estudiantes, así que sí tiene que ver con su desarrollo profesional

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Todo el curso es diferente, pero el profesor mantiene el ritmo desde el inicio hasta el final.

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: En que a pesar de que utiliza una forma relajada para impartir su docencia, no deja de demostrar sus conocimientos y ser muy profesional

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: No, creo que lo hace muy bien.

ENTREVISTA 9

Profesor 13 y 27

P: Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: El conjunto de normas para dar una clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad y su experiencia

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere que aprendamos y cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma un poco tradicional, pero no tan aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no nos sirven de mucho hoy día

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor es de la vieja guardia

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno él no se lleva mucho de los libros y parece tener un banco de conocimiento en la cabeza, así que creo que es empírico

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a otros ser como él.

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: Siempre estamos haciendo algo y no se pierde tiempo. En las desventajas, ya sabemos qué va a ocurrir, siempre es igual.

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he estructurado para hacer las cosas a su manera porque entiendo que esto es solo una asignatura y que yo la debo pasar y ya

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Me he dado cuenta de que puedo ser estructurado si es necesario

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo porque él sigue su propio patrón

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Como ya he dicho, él es cuadrado y eso lo hace hasta predecible

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Quizás deba ser un poco más alegre, más creativo, no sé!

ENTREVISTA 10

Profesor 26 y 3

P:Cuál es el concepto de metodología didáctica?

R: Forma en que un profesor da su clase

P: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase?

R: La universidad

P: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?

R: Pienso que quiere cumplir con su programa

P: De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?

R: Es una forma tradicional y un poco aburrida

P: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje?

R: A veces porque hay cosas que ya no funcionan con los avances de la tecnología

P: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?

R: En verdad, lo que creo es que el profesor está cuadrado así

P: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explique

R: Bueno creo que sí porque él no usa la tecnología y hace las cosas como se hacían antes

P: La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?

R: Sí, he visto a algunos que son más viejos, dar la clase parecido

P: Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?

R: En las ventajas: en su clase debes estudiar si quieres pasar. En las desventajas, no hay dinamismo y no motiva

P: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?

R: Estudio y voy preparado a la clase porque es la única manera en que puedo entender un poco el contenido que explica

P: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?

R: Saco la calificación buena porque me preocupo por cumplir

P: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica

R: No lo creo, pienso que él enseña como aprendió

P: Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?

R: Al inicio el hace un sondeo como si estuviera tanteando a ver qué tiene y, luego que se va desarrollando el curso, va sacando sus cartas de debajo de la manga

P: En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?

R: Él maneja los contenidos de la asignatura

P: Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?

R: Pienso que debe utilizar más la tecnología

Categorías de entrevistas realizadas a los estudiantes

Categoría Universidad A

CATEGORIA	CÓDIGO	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. Definición	MED	Define el concepto de metodología desde el punto de vista de los estudiantes	P1-Cuál es el concepto de metodología didáctica?	: La forma en que los profesores dan la clase
2. Profesor y ambiente de aprendizaje	PAA	Se refiere a la metodología didáctica del docente en relación con el ambiente de aprendizaje	P2: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase? P5: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje? P6: Crees que la institución ha	-La universidad, su experiencia y trasfondo como profesor -A veces, algunas cosas no funcionan hoy día. -Algunas veces sí, otras son técnicas del profesor porque es cuadrado o porque es innovador

			tenido algo que ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?	
2.1. Profesor y metodología didáctica	PMD	Se refiere a las técnicas y estrategias que utiliza el profesor y la razón por las que las utiliza	<p>P7: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque</p> <p>P8: : La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?</p>	<p>-Es algo adquirido, planificado, pensado, fríamente calculado</p> <p>-Se parece a los profesores que tienen muchos años en la universidad</p> <p>-Tiene que ver con su desarrollo profesional</p>

			<p>P12: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica</p> <p>P14: : En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?</p>	<p>-En la sistematización, manejo de los contenidos y planificación articulada</p>
2.2. Incidencia de la metodología didáctica del profesor	IMD	Se refiere a la influencia o impacto que la metodología didáctica del profesor pueda provocar sobre el estudiantado	<p>P3: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?</p>	<p>-Quiere que los estudiantes aprendan y cumplir con el programa de clases</p> <p>-Hace cosas distintas y mantiene</p>

			<p>P4: : De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?</p> <p>P9: : Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?</p> <p>P10: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>P11: Cuáles resultados has</p>	<p>al estudiantado a la expectativa, es innovador</p> <p>-Es motivante, siempre estás a la expectativa, pero dejan muchas tareas y uno se cansa y se descuida</p> <p>-Me divierto, me estructuro, estoy atento, busco nueva información y sigo el programa</p> <p>-Me he vuelto más disciplinado</p> <p>-Algunos son predecibles, otros</p>
--	--	--	--	---

			<p>obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>P13: : Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?</p> <p>P15: : Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?</p>	<p>moldean sus formas a medida que va pasando el curso (ajustan su planificación)</p> <p>-La mayoría dijo que su profesor lo hacía bien, a otros les gustaría el uso de la tecnología y menos trabajo para la casa.</p>
--	--	--	--	---

Categoría Universidad B

CATEGORIA	CÓDIGO	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. Definición	MED	Define el concepto de metodología desde el punto de vista de los estudiantes	P1-Cuál es el concepto de metodología didáctica?	: La forma en que los profesores dan la clase
2. Profesor y ambiente de aprendizaje	PAA	Se refiere a la metodología didáctica del docente en relación con el ambiente de aprendizaje	P2: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase? P5: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje? P6: Crees que la institución ha tenido algo que	-La universidad, su experiencia, las vivencias, los estudios -Algunos profesores sí, otros necesitan utilizar la tecnología -Algunas cosas son impuestas por la universidad, pero otras es por la innovación o

			ver con la selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?	porque son cuadrados
2.1. Profesor y metodología didáctica	PMD	Se refiere a las técnicas y estrategias que utiliza el profesor y la razón por las que las utiliza	<p>P7: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque</p> <p>P8: : La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?</p>	<p>-Algunos profesores son empíricos, pero la mayoría estudian para esto, son distintos</p> <p>-Algunos son únicos, pero la mayoría actúa como los profesores viejos</p> <p>-Algunos solo siguen su patrón o fueron marcados, la mayoría se ha desarrollado</p>

			<p>P12: Crees que la manera en que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica</p> <p>P14: : En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?</p>	<p>profesionalmente y eso los ha cambiado</p> <p>-En la sistematización, organización, profesionalidad y manejo del contenido</p> <p>-</p>
2.2. Incidencia de la metodología didáctica del profesor	IMD	Se refiere a la influencia o impacto que la metodología didáctica del profesor pueda provocar sobre el estudiantado	<p>P3: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?</p>	<p>-Que el estudiantado aprenda el contenido y cumplir con el programa de clases</p> <p>-Algunos son aburridos, pero la</p>

			<p>P4: : De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?</p> <p>P9: : Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?</p> <p>P10: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?</p>	<p>mayoría mantiene al estudiantado activo, los vuelve creativos y expectantes</p> <p>-En las ventajas, se puede seguir el programa, siempre se está ocupado y es diferente cada actividad, en las desventajas, dejan muchas tareas</p> <p>-Cuando el profesor es tradicional, solo se estudia para pasar, los demás indicaron sentirse entusiasmados, y divertirse en la clase</p>
--	--	--	--	---

			<p>P11: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>P13: : Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?</p> <p>P15: : Hay algo que te gustaría que tu</p>	<p>-Los estudiantes se han vuelto más estructurados y disciplinados</p> <p>-Algunos mantienen el mismo ritmo, otros se vuelven más empáticos al final del curso</p> <p>-Algunos que se vuelvan creativos y utilicen la tecnología, la mayoría indicó que no quería que su profesor cambiara</p>
--	--	--	---	---

			profesor mejore en lo adelante?	
--	--	--	------------------------------------	--

Categoría Universidad C

CATEGORIA	CÓDIGO	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. Definición	MED	Define el concepto de metodología desde el punto de vista de los estudiantes	P1-Cuál es el concepto de metodología didáctica?	: La forma en que los profesores dan la clase
2. Profesor y ambiente de aprendizaje	PAA	Se refiere a la metodología didáctica del docente en relación con el ambiente de aprendizaje	P2: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase? P5: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje? P6: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la	-La universidad, las creencias y vivencias La mayoría piensa que sí, otros que no está pensada para eso. La mayoría piensa que el profesor sigue su propio parámetro, aunque hay algunas cosas impuesta por la universidad

			selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?	
2.1. Profesor y metodología didáctica	PMD	Se refiere a las técnicas y estrategias que utiliza el profesor y la razón por las que las utiliza	<p>P7: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque</p> <p>P8: : La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?</p> <p>P12: Crees que la manera en</p>	<p>Algunos parecen tener un aprendizaje empírico, pero otros utilizan técnicas diferentes y adquiridas</p> <p>-Algunos profesores se parecen a los profesores mayores, pero otros son únicos e innovadores</p> <p>-Algunos solo repiten lo que aprendieron, pero otros viven</p>

			<p>que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica</p> <p>P14: : En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?</p>	<p>estudiando para hacer cosas diferentes</p> <p>-En la organización y el hilo conductor de su clase</p> <p>-</p>
<p>2.2. Incidencia de la metodología didáctica del profesor</p>	<p>IMD</p>	<p>Se refiere a la influencia o impacto que la metodología didáctica del profesor pueda provocar sobre el estudiantado</p>	<p>P3: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?</p> <p>P4: : De qué manera la forma en que tu</p>	<p>-Algunos solo quieren cumplir su programa, pero la mayoría, además quiere que los estudiantes aprendan</p> <p>-Hace que el estudiante se sienta activo y creativo, sin llegar al aburrimiento</p> <p>-Fomenta el aprendizaje autónomo, no hay</p>

			<p>profesor imparte la clase te motiva como estudiante?</p> <p>P9: : Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?</p> <p>P10: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu profesor da la clase?</p>	<p>rigidez en los procesos, pero las actividades son muy seguidas y uno se cansa</p> <p>-Se llega a creer que uno es profesor y crea la preocupación por investigar y conocer más</p> <p>-La mayoría se ha vuelto más crítico y más interesado en hacer las actividades</p> <p>-La mayoría mantuvo el ritmo, otros se flexibilizaron más, algunos siguieron apáticos</p>
--	--	--	---	--

			<p>P11: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>P13: : Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?</p> <p>P15: : Hay algo que te gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?</p>	<p>Que utilicen más la tecnología y no dejen tantas tareas.</p>
--	--	--	---	---

Categoría Universidad D

CATEGORIA	CÓDIGO	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. Definición	MED	Define el concepto de metodología desde el punto de vista de los estudiantes	P1-Cuál es el concepto de metodología didáctica?	: La forma en que los profesores dan la clase
2. Profesor y ambiente de aprendizaje	PAA	Se refiere a la metodología didáctica del docente en relación con el ambiente de aprendizaje	P2: Cuáles factores, piensas que han influido en la manera en que tu profesor imparte su clase? P5: Crees que su metodología favorece el ambiente de aprendizaje? P6: Crees que la institución ha tenido algo que ver con la	-La universidad, las creencias y vivencias La mayoría piensa que sí, otros que no está pensada para eso. La mayoría piensa que el profesor sigue su propio parámetro, aunque hay algunas

			selección de esas prácticas metodológicas de tu profesor?	cosas impuesta por la universidad
2.1. Profesor y metodología didáctica	PMD	Se refiere a las técnicas y estrategias que utiliza el profesor y la razón por las que las utiliza	<p>P7: Se podría decir que su manera de dar las clases es un aprendizaje empírico de su parte,? Explíque</p> <p>P8: : La forma de enseñar de tu profesor se parece a la forma de algún otro docente que quizás no es tan nuevo?</p> <p>P12: Crees que la manera en</p>	<p>Algunos parecen tenerun aprendizaje empírico, pero otros utilizan técnicas diferentes y adquiridas</p> <p>-Algunos profesores se parecen a los profesores mayores, pero otros son únicos e innovadores</p> <p>-Algunos solo repiten lo que aprendieon, pero otros viven</p>

			<p>que enseña tu profesor ha tenido algo que ver con su desarrollo como docente? Explica</p> <p>P14: : En qué se ve reflejado el desarrollo profesional de tu profesor?</p>	<p>estudiando para hacer cosas diferentes</p> <p>-En la organización y el hilo conductor de su clase</p> <p>-</p>
2.2. Incidencia de la metodología didáctica del profesor	IMD	Se refiere a la influencia o impacto que la metodología didáctica del profesor pueda provocar sobre el estudiantado	P3: Que fin piensas que persigue tu profesor con la implementación de su metodología didáctica?	<p>-Algunos solo quieren cumplir su programa, pero la mayoría, además quiere que los estudiantes aprendan</p> <p>-Hace que el estudiante se sienta activo y creativo,</p>

			<p>P4: : De qué manera la forma en que tu profesor imparte la clase te motiva como estudiante?</p> <p>P9: : Podrías enumerar algunas ventajas y desventajas que tienen la forma de dar clase tu profesor?</p> <p>P10: Puedes describir tu experiencia con respecto a la manera en que tu</p>	<p>sin llegar al aburrimiento</p> <p>-Fomenta el aprendizaje autónomo, no hay rigidez en los procesos, pero las actividades son muy seguidas y uno se cansa</p> <p>-Se llega a creer que uno es profesor y crea la preocupación por investigar y conocer más</p> <p>-La mayoría se ha vuelto más crítico y más interesado en hacer las actividades</p>
--	--	--	--	--

			<p>profesor da la clase?</p> <p>P11: Cuáles resultados has obtenido con la manera en que tu profesor da la clase?</p> <p>P13: : Podrías explicar la diferencia en la forma de enseñar de tu profesor desde el inicio hasta el final del curso?</p> <p>P15: : Hay algo que te</p>	<p>-La mayoría mantuvo el ritmo, otros se flexibilizaron más, algunos siguieron apáticos</p> <p>Que utilicen más la tecnología y no dejen tantas tareas.</p>
--	--	--	--	--

			gustaría que tu profesor mejore en lo adelante?	
--	--	--	---	--

Observaciones Diario de campo

DIARIO DE INVESTIGACIÓN

Observaciones de los docentes noveles

Año 2017

OBSERVACIÓN 1

Las autoridades universitarias colocan muchas trabas para conceder los permisos, de modo que se hace difícil lograr el permiso para aplicar los instrumentos a la muestra seleccionada. Esto sucede, aunque tomes el tiempo y les expliques de qué se trata la investigación, tengas un acuerdo de confidencialidad y hagas todas las comunicaciones formales que te exigen.

OBSERVACIÓN 2

Como obtuve los correos de los docentes noveles de las universidades seleccionadas para este estudio, pensé en aplicar los instrumentos de forma digital, porque eso ahorra tiempo, y se puede completar en el tiempo libre de cada profesor, pero para mi sorpresa, los profesores demuestran tener poco interés en completar cuestionarios, algunos expresaban sentirse invadidos porque necesitaba que colocaran su mail en la encuesta y de esta forma el cuestionario duro varios meses en línea sin ser contestado por la mayoría, aunque fui insistente con los correos y llamadas.

OBSERVACIÓN 3

Al aplicar el instrumento para pilotearlo, me doy cuenta de que los profesores se sienten cuestionados, intrigados, evaluados y hasta fiscalizados, a pesar de que les he explicado que no son parte de mi muestra, que solo hago esto para ver cómo funciona el instrumento y su fiabilidad, aunque el instrumento tiene una larga explicación en la primera página. Muchos

me corrigen el instrumento, diciendo cómo debería estar construido, otros lo llenan con desagrado, otros me miran con suspicacia como si trataran de descubrir una intención escondida. Surge en mí la pregunta: ¿Por qué tenemos tanto temor de que nos evalúen?

AÑO 2018

OBSERVACIÓN 4

La mayoría de los profesores universitarios no se prestan para colaborar en una investigación de alguien más; no les gusta llenar encuesta, no les agrada compartir sus experiencias y menos quieren que veas sus clases. Algunos deciden formar parte, aunque con cierta discreción.

OBSERVACIÓN 5

Después de obtener los permisos para aplicar la instrumentación corregida a mi muestra, los profesores no querían colaborar; de una población de 210 profesores, solo 7 lo hicieron espontáneamente, los demás me han costado meses de trabajo, esfuerzo, persecución, acoso de mi parte, tomar muchas de sus clases para lograr un momento a solas, es penoso ver que el raciocinio profesional se ve afectado por las actitudes que abrazamos los docentes: no quiero que me fiscalicen, nadie debe decirme cómo hacer mi trabajo, tengo 20 o más años haciendo esto para que alguien más joven invada mi espacio, y cosas como estas eran los comentarios, que aunque los hacían en susurro, no se cuidaban de que yo los escuchara.

OBSERVACIÓN 6

Me he sentado dos horas en una clase de seminario de grado con un profesor que me ha pedido esperar a que termine su clase para llenar mis instrumentos, pude observar su pasividad al impartir la clase; dejaba que los estudiantes escogieran qué hacer y cómo

hacerlo, pero no porque impulsaba algo, sino porque se veía cansado y agobiado (se sentó más de una hora en el escritorio y bostezó 32 veces), parece un juicio de valor, pero era tan evidente! Al final de la clase no me llenó el cuestionario porque era muy tarde y tenía que ir a otra institución a impartir docencia, me pidió regresar al día siguiente.

OBSERVACIÓN 7

Al ir construyendo mi base de datos con la información colectada de los docentes a los que les pude aplicar el cuestionario, me doy cuenta de algo: algunos parecen llenarlo sin leer lo que dicen, pues contestan preguntas contradictorias con la misma respuesta (para que la primera sea verdad, la segunda debe ser mentira), es como si no siguieran las instrucciones, además observé a un profesor tomar el bolígrafo y cotejar en las casillas sin detenerse a meditar lo que decía. Otros docentes que llenan el cuestionario conmigo, me discuten cada acápite acusando a la institución a la que pertenecen de las cosas que se hacen o no y que pone en evidencia el tipo de profesor que es.

OBSERVACIÓN 8

Los profesores leen, conversan entre ellos y critican el instrumento mientras lo llenan, es increíble ver que los profesores se justifican cuando se sienten aludidos por las preguntas de los cuestionarios e intentan defenderse hasta que les digo que es una evaluación anónima. Algunos van al otro extremo y expresan apatía por el proceso, terminan llenando el cuestionario sin leer los acápites. Otros prefieren que yo les vaya leyendo el instrumento, ¡ellos contestan y yo les marco la respuesta que me indican, es todo un proceso! Creo que cuando somos cuestionados nos vamos a una de dos vertientes:

1-Nos defendemos y buscamos fallos en el instrumento

2-Mostramos que hacemos muchas cosas bien y queremos explicar con lujos de detalles los procesos que ejecutamos.

Esto es toda una aventura.

OBSERVACIÓN 9

Al quedarme para observar algunas de las clases de los profesores que llenaron mi instrumento, me doy cuenta de que no hay congruencia entre lo escrito y lo observable:

Un profesor que dice que permite que sus estudiantes tengan la parte activa en su aprendizaje, coartaba a los que diferían de su opinión, diciéndoles que él era el profesor porque sabía más. Es paradójico lo escrito con la actitud reflejada.

Año 2019

OBSERVACIÓN 10

Cuando observo las clases de los profesores que ya han completado el instrumento, observo que muchas de las declaraciones respondidas como muy de acuerdo, no se cumplen en la ejecución, por ejemplo, la mayoría no insta a sus estudiantes para que piensen, contradigan o tengan una asunción propia sobre las teorías que enseñan. También debo decir que hay otros que sí permiten la discusión, fomentan el juicio crítico del estudiantado y la clase se torna muy interesante.

OBSERVACIÓN 11

Hoy estuve en una clase en donde el profesor permitió que los estudiantes desarrollaran todas las actividades, sin intervenir, pero mostraba una apatía a los procesos, aunque ellos resolvieron las situaciones, cuando surgían preguntas que no sabían las respuestas, el profesor no los guiaba a encontrarlas.

Acuerdo de confidencialidad

A: **Facultad de** -----
Universidad _____

Asunto: **Carta de Confidencialidad**

Distinguidos señores:

En primer lugar, quiero agradecer que desde el inicio hayan querido colaborar con este trabajo de investigación de tesis doctoral.

En segundo lugar, quiero recordarles que estamos trabajando bajo el tema: "*Análisis de la Metodología Didáctica de los docentes noveles universitarios*", y dicho estudio se está llevando a cabo con cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana.

Con base en lo antes dicho, es que hemos redactado este convenio con el fin de asegurar que, toda información recabada de la colaboración de sus docentes será tratada con toda confidencialidad, de modo que, el nombre de la entidad no aparezca en el documento, pues desde el inicio, en febrero del año 2017 hasta que culminemos, estaremos aplicando una serie de instrumentos con el fin de recolectar datos que sirvan de insumos para nuestra investigación.

Nos comprometemos, de igual manera, a compartir los resultados que sean extraídos del análisis de estos datos y a negociar la manera en que los mismos serán publicados.

Cordialmente,

Maribel Núñez Méndez

Doctoranda Universidad de Sevilla, España.

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE1. Familia

			FE1. Familia					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	5	11	5	11	2	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.7%	32.4%	14.7%	32.4%	5.9%	100.0%
		% dentro de FE1. Familia	25.0%	40.7%	21.7%	33.3%	18.2%	29.8%
	Medicina	Recuento	7	6	11	8	3	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	20.0%	17.1%	31.4%	22.9%	8.6%	100.0%
		% dentro de FE1. Familia	35.0%	22.2%	47.8%	24.2%	27.3%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	5	6	4	4	3	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	22.7%	27.3%	18.2%	18.2%	13.6%	100.0%
		% dentro de FE1. Familia	25.0%	22.2%	17.4%	12.1%	27.3%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	2	4	1	3	0	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	20.0%	40.0%	10.0%	30.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE1. Familia	10.0%	14.8%	4.3%	9.1%	0.0%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	0	1	3	2	6
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	100.0%
		% dentro de FE1. Familia	0.0%	0.0%	4.3%	9.1%	18.2%	5.3%
	Otras	Recuento	1	0	1	4	1	7
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	0.0%	14.3%	57.1%	14.3%	100.0%
		% dentro de FE1. Familia	5.0%	0.0%	4.3%	12.1%	9.1%	6.1%
Total	Recuento	20	27	23	33	11	114	
	% dentro de Área académica a la que pertenece	17.5%	23.7%	20.2%	28.9%	9.6%	100.0%	
	% dentro de FE1. Familia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE2. Mentor

			FE2. Mentor					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Area académica a la que pertenece	Educación	Recuento	2	12	3	14	3	34
		% dentro de Area académica a la que pertenece	5.9%	35.3%	8.8%	41.2%	8.8%	100.0%
		% dentro de FE2. Mentor	15.4%	34.3%	15.8%	36.8%	33.3%	29.8%
	Medicina	Recuento	5	6	9	11	4	35
		% dentro de Area académica a la que pertenece	14.3%	17.1%	25.7%	31.4%	11.4%	100.0%
		% dentro de FE2. Mentor	38.5%	17.1%	47.4%	28.9%	44.4%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	4	10	2	5	1	22
		% dentro de Area académica a la que pertenece	18.2%	45.5%	9.1%	22.7%	4.5%	100.0%
		% dentro de FE2. Mentor	30.8%	28.6%	10.5%	13.2%	11.1%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	2	4	1	3	0	10
		% dentro de Area académica a la que pertenece	20.0%	40.0%	10.0%	30.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE2. Mentor	15.4%	11.4%	5.3%	7.9%	0.0%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	1	2	3	0	6
		% dentro de Area académica a la que pertenece	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE2. Mentor	0.0%	2.9%	10.5%	7.9%	0.0%	5.3%
Otras	Recuento	0	2	2	2	1	7	
	% dentro de Area académica a la que pertenece	0.0%	28.6%	28.6%	28.6%	14.3%	100.0%	
	% dentro de FE2. Mentor	0.0%	5.7%	10.5%	5.3%	11.1%	6.1%	
Total	Recuento	13	35	19	38	9	114	
	% dentro de Area académica a la que pertenece	11.4%	30.7%	16.7%	33.3%	7.9%	100.0%	
	% dentro de FE2. Mentor	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE3. Estudiantado

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE4. Interacción docente

			FE4. Interacción docente					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	2	8	3	17	4	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	5.9%	23.5%	8.8%	50.0%	11.8%	100.0%
		% dentro de FE4. Interacción docente	16.7%	30.8%	21.4%	34.0%	33.3%	29.8%
	Medicina	Recuento	4	5	7	17	2	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	11.4%	14.3%	20.0%	48.6%	5.7%	100.0%
		% dentro de FE4. Interacción docente	33.3%	19.2%	50.0%	34.0%	16.7%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	4	7	0	9	2	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	18.2%	31.8%	0.0%	40.9%	9.1%	100.0%
		% dentro de FE4. Interacción docente	33.3%	26.9%	0.0%	18.0%	16.7%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	2	5	1	1	1	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	20.0%	50.0%	10.0%	10.0%	10.0%	100.0%
		% dentro de FE4. Interacción docente	16.7%	19.2%	7.1%	2.0%	8.3%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	0	0	4	2	6
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%	100.0%
		% dentro de FE4. Interacción docente	0.0%	0.0%	0.0%	8.0%	16.7%	5.3%
	Otras	Recuento	0	1	3	2	1	7
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	14.3%	42.9%	28.6%	14.3%	100.0%
		% dentro de FE4. Interacción docente	0.0%	3.8%	21.4%	4.0%	8.3%	6.1%
Total	Recuento	12	26	14	50	12	114	
	% dentro de Área académica a la que pertenece	10.5%	22.8%	12.3%	43.9%	10.5%	100.0%	

% dentro de FE4. Interacción docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE5. Evaluación docente

			FE5. Evaluación docente					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Area académica a la que pertenece	Educación	Recuento	3	11	3	15	2	34
		% dentro de Area académica a la que pertenece	8.8%	32.4%	8.8%	44.1%	5.9%	100.0%
		% dentro de FE5. Evaluación docente	23.1%	34.4%	23.1%	33.3%	18.2%	29.8%
	Medicina	Recuento	4	4	4	16	7	35
		% dentro de Area académica a la que pertenece	11.4%	11.4%	11.4%	45.7%	20.0%	100.0%
		% dentro de FE5. Evaluación docente	30.8%	12.5%	30.8%	35.6%	63.6%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	3	11	2	6	0	22
		% dentro de Area académica a la que pertenece	13.6%	50.0%	9.1%	27.3%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE5. Evaluación docente	23.1%	34.4%	15.4%	13.3%	0.0%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	2	5	1	2	0	10
		% dentro de Area académica a la que pertenece	20.0%	50.0%	10.0%	20.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE5. Evaluación docente	15.4%	15.6%	7.7%	4.4%	0.0%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	0	2	3	1	6
		% dentro de Area académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
		% dentro de FE5. Evaluación docente	0.0%	0.0%	15.4%	6.7%	9.1%	5.3%
	Otras	Recuento	1	1	1	3	1	7
		% dentro de Area académica a la que pertenece	14.3%	14.3%	14.3%	42.9%	14.3%	100.0%
		% dentro de FE5. Evaluación docente	7.7%	3.1%	7.7%	6.7%	9.1%	6.1%
Total		Recuento	13	32	13	45	11	114

% dentro de Área académica a la que pertenece	11.4%	28.1%	11.4%	39.5%	9.6%	100.0%
% dentro de FE5. Evaluación docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE6. Gestión de supervisores

			FE6. Gestión de supervisores					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	3	12	4	13	2	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	8.8%	35.3%	11.8%	38.2%	5.9%	100.0%
		% dentro de FE6. Gestión de supervisores	21.4%	41.4%	28.6%	29.5%	15.4%	29.8%
Medicina		Recuento	5	3	3	17	7	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	8.6%	8.6%	48.6%	20.0%	100.0%
		% dentro de FE6. Gestión de supervisores	35.7%	10.3%	21.4%	38.6%	53.8%	30.7%
Ingeniería		Recuento	3	8	4	5	2	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	13.6%	36.4%	18.2%	22.7%	9.1%	100.0%
		% dentro de FE6. Gestión de supervisores	21.4%	27.6%	28.6%	11.4%	15.4%	19.3%
Ciencias políticas		Recuento	2	5	0	3	0	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	20.0%	50.0%	0.0%	30.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE6. Gestión de supervisores	14.3%	17.2%	0.0%	6.8%	0.0%	8.8%
Negocios		Recuento	0	0	2	3	1	6
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
		% dentro de FE6. Gestión de supervisores	0.0%	0.0%	14.3%	6.8%	7.7%	5.3%
Otras		Recuento	1	1	1	3	1	7
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	14.3%	14.3%	42.9%	14.3%	100.0%

	% dentro de FE6. Gestión de supervisores	7.1%	3.4%	7.1%	6.8%	7.7%	6.1%
Total	Recuento	14	29	14	44	13	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	12.3%	25.4%	12.3%	38.6%	11.4%	100.0%
	% dentro de FE6. Gestión de supervisores	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE7. Anti-modelos

			FE7. Anti-modelos					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	1	12	3	12	6	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	2.9%	35.3%	8.8%	35.3%	17.6%	100.0%
		% dentro de FE7. Anti-modelos	9.1%	42.9%	16.7%	29.3%	37.5%	29.8%
	Medicina	Recuento	5	5	12	9	4	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	14.3%	34.3%	25.7%	11.4%	100.0%
		% dentro de FE7. Anti-modelos	45.5%	17.9%	66.7%	22.0%	25.0%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	2	6	0	11	3	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	9.1%	27.3%	0.0%	50.0%	13.6%	100.0%
		% dentro de FE7. Anti-modelos	18.2%	21.4%	0.0%	26.8%	18.8%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	2	5	0	1	2	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	20.0%	50.0%	0.0%	10.0%	20.0%	100.0%
		% dentro de FE7. Anti-modelos	18.2%	17.9%	0.0%	2.4%	12.5%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	0	2	4	0	6
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE7. Anti-modelos	0.0%	0.0%	11.1%	9.8%	0.0%	5.3%
	Otras	Recuento	1	0	1	4	1	7

	% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	0.0%	14.3%	57.1%	14.3%	100.0%
	% dentro de FE7. Anti-modelos	9.1%	0.0%	5.6%	9.8%	6.3%	6.1%
Total	Recuento	11	28	18	41	16	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	9.6%	24.6%	15.8%	36.0%	14.0%	100.0%
	% dentro de FE7. Anti-modelos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE8. Actitud docente

			FE8. Actitud docente					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	0	11	5	17	1	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	32.4%	14.7%	50.0%	2.9%	100.0%
		% dentro de FE8. Actitud docente	0.0%	42.3%	45.5%	33.3%	6.3%	29.8%
	Medicina	Recuento	5	4	4	12	10	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	11.4%	11.4%	34.3%	28.6%	100.0%
		% dentro de FE8. Actitud docente	50.0%	15.4%	36.4%	23.5%	62.5%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	2	6	0	11	3	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	9.1%	27.3%	0.0%	50.0%	13.6%	100.0%
		% dentro de FE8. Actitud docente	20.0%	23.1%	0.0%	21.6%	18.8%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	2	5	0	2	1	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	20.0%	50.0%	0.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		% dentro de FE8. Actitud docente	20.0%	19.2%	0.0%	3.9%	6.3%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	0	2	4	0	6
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE8. Actitud docente	0.0%	0.0%	18.2%	7.8%	0.0%	5.3%

Otras	Recuento	1	0	0	5	1	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	0.0%	0.0%	71.4%	14.3%	100.0%
	% dentro de FE8. Actitud docente	10.0%	0.0%	0.0%	9.8%	6.3%	6.1%
Total	Recuento	10	26	11	51	16	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	8.8%	22.8%	9.6%	44.7%	14.0%	100.0%
	% dentro de FE8. Actitud docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE9. Formación profesional

			FE9. Formación profesional					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	0	9	2	19	4	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	26.5%	5.9%	55.9%	11.8%	100.0%
		% dentro de FE9. Formación profesional	0.0%	39.1%	28.6%	40.4%	15.4%	29.8%
Medicina		Recuento	6	4	1	12	12	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	17.1%	11.4%	2.9%	34.3%	34.3%	100.0%
		% dentro de FE9. Formación profesional	54.5%	17.4%	14.3%	25.5%	46.2%	30.7%
Ingeniería		Recuento	2	5	1	8	6	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	9.1%	22.7%	4.5%	36.4%	27.3%	100.0%
		% dentro de FE9. Formación profesional	18.2%	21.7%	14.3%	17.0%	23.1%	19.3%
Ciencias políticas		Recuento	3	4	1	2	0	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	30.0%	40.0%	10.0%	20.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE9. Formación profesional	27.3%	17.4%	14.3%	4.3%	0.0%	8.8%
Negocios		Recuento	0	1	1	3	1	6
		% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%	100.0%

	% dentro de FE9. Formación profesional	0.0%	4.3%	14.3%	6.4%	3.8%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	1	3	3	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	14.3%	42.9%	42.9%	100.0%
	% dentro de FE9. Formación profesional	0.0%	0.0%	14.3%	6.4%	11.5%	6.1%
Total	Recuento	11	23	7	47	26	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	9.6%	20.2%	6.1%	41.2%	22.8%	100.0%
	% dentro de FE9. Formación profesional	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE10. Literatura experta

			FE10. Literatura experta					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	1	8	1	16	8	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	2.9%	23.5%	2.9%	47.1%	23.5%	100.0%
		% dentro de FE10. Literatura experta	9.1%	38.1%	25.0%	33.3%	26.7%	29.8%
Medicina	Medicina	Recuento	5	3	2	10	15	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	14.3%	8.6%	5.7%	28.6%	42.9%	100.0%
		% dentro de FE10. Literatura experta	45.5%	14.3%	50.0%	20.8%	50.0%	30.7%
Ingeniería	Ingeniería	Recuento	2	6	1	9	4	22
		% dentro de Área académica a la que pertenece	9.1%	27.3%	4.5%	40.9%	18.2%	100.0%
		% dentro de FE10. Literatura experta	18.2%	28.6%	25.0%	18.8%	13.3%	19.3%
Ciencias políticas	Ciencias políticas	Recuento	3	4	0	3	0	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	30.0%	40.0%	0.0%	30.0%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE10. Literatura experta	27.3%	19.0%	0.0%	6.3%	0.0%	8.8%
Negocios	Negocios	Recuento	0	0	0	4	2	6

	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%	100.0%
	% dentro de FE10. Literatura experta	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	6.7%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	0	6	1	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	0.0%	85.7%	14.3%	100.0%
	% dentro de FE10. Literatura experta	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	3.3%	6.1%
Total	Recuento	11	21	4	48	30	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	9.6%	18.4%	3.5%	42.1%	26.3%	100.0%
	% dentro de FE10. Literatura experta	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE11. Corriente educativa

			FE11. Corriente educativa					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Area académica a la que pertenece	Educación	Recuento	2	7	3	18	4	34
		% dentro de Area académica a la que pertenece	5.9%	20.6%	8.8%	52.9%	11.8%	100.0%
		% dentro de FE11. Corriente educativa	15.4%	28.0%	27.3%	40.9%	19.0%	29.8%
Medicina		Recuento	5	5	3	12	10	35
		% dentro de Area académica a la que pertenece	14.3%	14.3%	8.6%	34.3%	28.6%	100.0%
		% dentro de FE11. Corriente educativa	38.5%	20.0%	27.3%	27.3%	47.6%	30.7%
Ingeniería		Recuento	3	7	3	7	2	22
		% dentro de Area académica a la que pertenece	13.6%	31.8%	13.6%	31.8%	9.1%	100.0%
		% dentro de FE11. Corriente educativa	23.1%	28.0%	27.3%	15.9%	9.5%	19.3%
Ciencias políticas		Recuento	3	4	0	1	2	10
		% dentro de Área académica a la que pertenece	30.0%	40.0%	0.0%	10.0%	20.0%	100.0%

	% dentro de FE11. Corriente educativa	23.1%	16.0%	0.0%	2.3%	9.5%	8.8%
Negocios	Recuento	0	1	1	2	2	6
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	100.0%
Otras	% dentro de FE11. Corriente educativa	0.0%	4.0%	9.1%	4.5%	9.5%	5.3%
	Recuento	0	1	1	4	1	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	14.3%	14.3%	57.1%	14.3%	100.0%
Total	% dentro de FE11. Corriente educativa	0.0%	4.0%	9.1%	9.1%	4.8%	6.1%
	Recuento	13	25	11	44	21	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	11.4%	21.9%	9.6%	38.6%	18.4%	100.0%
	% dentro de FE11. Corriente educativa	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE12. Modelo educativo

			FE12. Modelo educativo					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	3	6	5	19	1	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	8.8%	17.6%	14.7%	55.9%	2.9%	100.0%
		% dentro de FE12. Modelo educativo	30.0%	27.3%	23.8%	35.8%	12.5%	29.8%
Medicina	Recuento	3	3	8	17	4	35	
		% dentro de Área académica a la que pertenece	8.6%	8.6%	22.9%	48.6%	11.4%	100.0%
		% dentro de FE12. Modelo educativo	30.0%	13.6%	38.1%	32.1%	50.0%	30.7%
Ingeniería	Recuento	3	6	2	9	2	22	
		% dentro de Área académica a la que pertenece	13.6%	27.3%	9.1%	40.9%	9.1%	100.0%
		% dentro de FE12. Modelo educativo	30.0%	27.3%	9.5%	17.0%	25.0%	19.3%
Ciencias políticas	Recuento	1	6	2	1	0	10	

	% dentro de Área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	20.0%	10.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de FE12. Modelo educativo	10.0%	27.3%	9.5%	1.9%	0.0%	8.8%
Negocios	Recuento	0	1	0	4	1	6
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	16.7%	0.0%	66.7%	16.7%	100.0%
	% dentro de FE12. Modelo educativo	0.0%	4.5%	0.0%	7.5%	12.5%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	4	3	0	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	57.1%	42.9%	0.0%	100.0%
	% dentro de FE12. Modelo educativo	0.0%	0.0%	19.0%	5.7%	0.0%	6.1%
Total	Recuento	10	22	21	53	8	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	8.8%	19.3%	18.4%	46.5%	7.0%	100.0%
	% dentro de FE12. Modelo educativo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE13. Evaluación de pares

			FE13. Evaluación de pares					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	4	8	4	17	1	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	11.8%	23.5%	11.8%	50.0%	2.9%	100.0%
		% dentro de FE13. Evaluación de pares	33.3%	34.8%	25.0%	33.3%	8.3%	29.8%
	Medicina	Recuento	3	2	4	19	7	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	8.6%	5.7%	11.4%	54.3%	20.0%	100.0%
		% dentro de FE13. Evaluación de pares	25.0%	8.7%	25.0%	37.3%	58.3%	30.7%
Ingeniería	Recuento	4	6	4	6	2	22	
	% dentro de Área académica a la que pertenece	18.2%	27.3%	18.2%	27.3%	9.1%	100.0%	

	% dentro de FE13. Evaluación de pares	33.3%	26.1%	25.0%	11.8%	16.7%	19.3%
Ciencias políticas	Recuento	1	6	1	2	0	10
	% dentro de Área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	10.0%	20.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de FE13. Evaluación de pares	8.3%	26.1%	6.3%	3.9%	0.0%	8.8%
Negocios	Recuento	0	1	0	4	1	6
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	16.7%	0.0%	66.7%	16.7%	100.0%
	% dentro de FE13. Evaluación de pares	0.0%	4.3%	0.0%	7.8%	8.3%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	3	3	1	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	42.9%	42.9%	14.3%	100.0%
	% dentro de FE13. Evaluación de pares	0.0%	0.0%	18.8%	5.9%	8.3%	6.1%
Total	Recuento	12	23	16	51	12	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	10.5%	20.2%	14.0%	44.7%	10.5%	100.0%
	% dentro de FE13. Evaluación de pares	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE14. Estrategias de otros docentes

			FE14. Estrategias de otros docentes					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	2	8	0	22	2	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	5.9%	23.5%	0.0%	64.7%	5.9%	100.0%
		% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	28.6%	30.8%	0.0%	39.3%	13.3%	29.8%
	Medicina	Recuento	2	3	4	16	10	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	5.7%	8.6%	11.4%	45.7%	28.6%	100.0%

	% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	28.6%	11.5%	40.0%	28.6%	66.7%	30.7%
Ingeniería	Recuento	1	7	3	10	1	22
	% dentro de Área académica a la que pertenece	4.5%	31.8%	13.6%	45.5%	4.5%	100.0%
	% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	14.3%	26.9%	30.0%	17.9%	6.7%	19.3%
Ciencias políticas	Recuento	1	7	1	0	1	10
	% dentro de Área académica a la que pertenece	10.0%	70.0%	10.0%	0.0%	10.0%	100.0%
	% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	14.3%	26.9%	10.0%	0.0%	6.7%	8.8%
Negocios	Recuento	1	1	0	3	1	6
	% dentro de Área académica a la que pertenece	16.7%	16.7%	0.0%	50.0%	16.7%	100.0%
	% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	14.3%	3.8%	0.0%	5.4%	6.7%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	2	5	0	7
	% dentro de Área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	28.6%	71.4%	0.0%	100.0%
	% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	0.0%	0.0%	20.0%	8.9%	0.0%	6.1%
Total	Recuento	7	26	10	56	15	114
	% dentro de Área académica a la que pertenece	6.1%	22.8%	8.8%	49.1%	13.2%	100.0%
	% dentro de FE14. Estrategias de otros docentes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE15. Inducción

		FE15. Inducción					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Educación	Recuento	4	10	1	15	4	34

área académica a la que pertenece		% dentro de área académica a la que pertenece	11.8%	29.4%	2.9%	44.1%	11.8%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	44.4%	37.0%	11.1%	32.6%	17.4%	29.8%
	Medicina	Recuento	2	4	2	13	14	35
		% dentro de área académica a la que pertenece	5.7%	11.4%	5.7%	37.1%	40.0%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	22.2%	14.8%	22.2%	28.3%	60.9%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	2	7	2	8	3	22
		% dentro de área académica a la que pertenece	9.1%	31.8%	9.1%	36.4%	13.6%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	22.2%	25.9%	22.2%	17.4%	13.0%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	1	6	0	2	1	10
		% dentro de área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	0.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	11.1%	22.2%	0.0%	4.3%	4.3%	8.8%
	Negocios	Recuento	0	0	2	3	1	6
		% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	0.0%	0.0%	22.2%	6.5%	4.3%	5.3%
	Otras	Recuento	0	0	2	5	0	7
		% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	28.6%	71.4%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	0.0%	0.0%	22.2%	10.9%	0.0%	6.1%
	Total	Recuento	9	27	9	46	23	114
		% dentro de área académica a la que pertenece	7.9%	23.7%	7.9%	40.4%	20.2%	100.0%
		% dentro de FE15. Inducción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE16. Mentoría

	FE16. Mentoría					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	

Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	6	9	2	16	1	34
		% dentro de Área académica a la que pertenece	17.6%	26.5%	5.9%	47.1%	2.9%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	54.5%	34.6%	15.4%	34.8%	5.6%	29.8%
Medicina		Recuento	2	4	5	15	9	35
		% dentro de Área académica a la que pertenece	5.7%	11.4%	14.3%	42.9%	25.7%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	18.2%	15.4%	38.5%	32.6%	50.0%	30.7%
Ingeniería		Recuento	2	7	2	7	4	22
		% dentro de área académica a la que pertenece	9.1%	31.8%	9.1%	31.8%	18.2%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	18.2%	26.9%	15.4%	15.2%	22.2%	19.3%
Ciencias políticas		Recuento	1	6	0	2	1	10
		% dentro de área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	0.0%	20.0%	10.0%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	9.1%	23.1%	0.0%	4.3%	5.6%	8.8%
Negocios		Recuento	0	0	2	2	2	6
		% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	0.0%	0.0%	15.4%	4.3%	11.1%	5.3%
Otras		Recuento	0	0	2	4	1	7
		% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	28.6%	57.1%	14.3%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	0.0%	0.0%	15.4%	8.7%	5.6%	6.1%
Total		Recuento	11	26	13	46	18	114
		% dentro de área académica a la que pertenece	9.6%	22.8%	11.4%	40.4%	15.8%	100.0%
		% dentro de FE16. Mentoría	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE17. Acompañamiento con experimentado

			FE17. Acompañamiento con experimentado					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	4	7	4	17	2	34
		% dentro de área académica a la que pertenece	11.8%	20.6%	11.8%	50.0%	5.9%	100.0%
		% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	40.0%	29.2%	40.0%	35.4%	9.1%	29.8%
	Medicina	Recuento	2	4	3	15	11	35
		% dentro de área académica a la que pertenece	5.7%	11.4%	8.6%	42.9%	31.4%	100.0%
		% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	20.0%	16.7%	30.0%	31.3%	50.0%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	2	7	2	7	4	22
		% dentro de área académica a la que pertenece	9.1%	31.8%	9.1%	31.8%	18.2%	100.0%
		% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	20.0%	29.2%	20.0%	14.6%	18.2%	19.3%
	Ciencias políticas	Recuento	1	6	0	1	2	10
		% dentro de área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	0.0%	10.0%	20.0%	100.0%
		% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	10.0%	25.0%	0.0%	2.1%	9.1%	8.8%
	Negocios	Recuento	1	0	0	5	0	6
		% dentro de área académica a la que pertenece	16.7%	0.0%	0.0%	83.3%	0.0%	100.0%
		% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	10.0%	0.0%	0.0%	10.4%	0.0%	5.3%
	Otras	Recuento	0	0	1	3	3	7
		% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	14.3%	42.9%	42.9%	100.0%

	% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	0.0%	0.0%	10.0%	6.3%	13.6%	6.1%
Total	Recuento	10	24	10	48	22	114
	% dentro de área académica a la que pertenece	8.8%	21.1%	8.8%	42.1%	19.3%	100.0%
	% dentro de FE17. Acompañamiento con experimentado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE18. Comunidades de prácticas

			FE18. Comunidades de prácticas					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	2	8	2	18	4	34
		% dentro de área académica a la que pertenece	5.9%	23.5%	5.9%	52.9%	11.8%	100.0%
		% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	25.0%	33.3%	33.3%	34.0%	17.4%	29.8%
Medicina		Recuento	2	4	1	17	11	35
		% dentro de área académica a la que pertenece	5.7%	11.4%	2.9%	48.6%	31.4%	100.0%
		% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	25.0%	16.7%	16.7%	32.1%	47.8%	30.7%
Ingeniería		Recuento	3	6	3	7	3	22
		% dentro de área académica a la que pertenece	13.6%	27.3%	13.6%	31.8%	13.6%	100.0%
		% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	37.5%	25.0%	50.0%	13.2%	13.0%	19.3%
Ciencias políticas		Recuento	1	6	0	1	2	10
		% dentro de área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	0.0%	10.0%	20.0%	100.0%
		% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	12.5%	25.0%	0.0%	1.9%	8.7%	8.8%
Negocios		Recuento	0	0	0	5	1	6

	% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	0.0%	83.3%	16.7%	100.0%
	% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	0.0%	0.0%	0.0%	9.4%	4.3%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	0	5	2	7
	% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	0.0%	71.4%	28.6%	100.0%
	% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	0.0%	0.0%	0.0%	9.4%	8.7%	6.1%
Total	Recuento	8	24	6	53	23	114
	% dentro de área académica a la que pertenece	7.0%	21.1%	5.3%	46.5%	20.2%	100.0%
	% dentro de FE18. Comunidades de prácticas	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla cruzada Área académica a la que pertenece*FE19. Retroalimentación en evaluación

			FE19. Retroalimentación en evaluación					Total
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Área académica a la que pertenece	Educación	Recuento	4	7	4	15	4	34
		% dentro de área académica a la que pertenece	11.8%	20.6%	11.8%	44.1%	11.8%	100.0%
		% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	40.0%	30.4%	50.0%	31.9%	15.4%	29.8%
	Medicina	Recuento	3	4	2	13	13	35
		% dentro de área académica a la que pertenece	8.6%	11.4%	5.7%	37.1%	37.1%	100.0%
		% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	30.0%	17.4%	25.0%	27.7%	50.0%	30.7%
	Ingeniería	Recuento	2	6	1	10	3	22
		% dentro de área académica a la que pertenece	9.1%	27.3%	4.5%	45.5%	13.6%	100.0%

	% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	20.0%	26.1%	12.5%	21.3%	11.5%	19.3%
Ciencias políticas	Recuento	1	6	0	1	2	10
	% dentro de área académica a la que pertenece	10.0%	60.0%	0.0%	10.0%	20.0%	100.0%
	% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	10.0%	26.1%	0.0%	2.1%	7.7%	8.8%
Negocios	Recuento	0	0	0	5	1	6
	% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	0.0%	83.3%	16.7%	100.0%
	% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	0.0%	0.0%	0.0%	10.6%	3.8%	5.3%
Otras	Recuento	0	0	1	3	3	7
	% dentro de área académica a la que pertenece	0.0%	0.0%	14.3%	42.9%	42.9%	100.0%
	% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	0.0%	0.0%	12.5%	6.4%	11.5%	6.1%
Total	Recuento	10	23	8	47	26	114
	% dentro de área académica a la que pertenece	8.8%	20.2%	7.0%	41.2%	22.8%	100.0%
	% dentro de FE19. Retroalimentación en evaluación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

FI3. Tecnología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	13	11.4	11.4
	En desacuerdo	27	23.7	35.1
	Indeciso	11	9.6	44.7
	De acuerdo	36	31.6	76.3

Muy de acuerdo	27	23.7	23.7	100.0
Total	114	100.0	100.0	

Artículos publicados:

1- - Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios. Cuaderno de Pedagogía Universitaria Vol. 18 No.36 2021

<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/423>

-Metodologías de Enseñanza de docentes principiantes universitarios. Concepciones y factores de uso. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15622>