

Metodologías de enseñanza de docentes principiantes universitarios. Concepciones y factores de uso

Teaching methodologies for beginning university teachers. Conceptions and factors of use

Maribel Nuñez Méndez  **Maribel Nuñez Méndez**

maribel.nunez@ceed.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente
(República Dominicana)

maribel.nunez@ceed.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente
(Dominican Republic)

Carlos Marcelo García  **Carlos Marcelo García**

marcelo@us.es

Universidad de Sevilla (España)

marcelo@us.es

Universidad de Sevilla (Spain)

Paulino Murillo Estepa  **Paulino Murillo Estepa**

murillo@us.es

Universidad de Sevilla (España)

murillo@us.es

Universidad de Sevilla (Spain)

Resumen

El desarrollo del docente puede ser influenciado por diversos factores. La implementación de la metodología didáctica es evidencia del desarrollo profesional docente, mostrado en el modelo que adopta en su ejercicio

Abstract

Teacher development can be influenced by various factors. The implementation of the didactic methodology is evidence of teacher professional development, shown in the model that adopts in his professional practice; whether it is teaching-based or

profesional: si está basado en la enseñanza o está basado en el aprendizaje. En este artículo se analiza el uso de la metodología didáctica aplicada por 115 docentes noveles de diversas áreas académicas de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. A estos docentes noveles universitarios se les aplicó el cuestionario para identificar los factores de influencia sobre su práctica. También les fue aplicado el cuestionario CEMEDEPU para analizar las metodologías didácticas más utilizadas. En este análisis se verifican correlaciones existentes entre los factores y escalas que fueron medidos, de manera cuantitativa. Se lleva el estudio a una profundización descriptiva de la implementación metodológica para entender el desarrollo docente y sus causas y fines. En los resultados sale a relucir cuáles son los factores que influyen en el desarrollo profesional docente evidenciado en la implementación de la metodología didáctica. Se observa también que, los docentes noveles implementan distintas metodologías de acuerdo con el año en el que se encuentren del ejercicio profesional. Todo lo indicado lleva a reconocer la necesidad de tomar en cuenta para la formación del profesorado, la etapa en que se encuentra el docente novel, con el fin de lograr que se afiance su identidad profesional y se promueva el modelo educativo basado en el aprendizaje.

Palabras clave: docentes noveles, metodología didáctica, enfoques de enseñanza, programa de formación del profesorado principiante.

learning-based. This article analyzes the use of the didactic methodology applied by 115 new teachers from all academic areas of four universities in the city of Santo Domingo, Dominican Republic. It was applied to them, the questionnaire to identify the influencing factors on their practice. The CEMEDEPU questionnaire was also applied to them to analyze the most used didactic methodologies. In this analysis, existing correlations are verified between the factors and scales that were measured, quantitatively. The study is carried out to a descriptive deepening of the methodological implementation to understand the teacher development its causes and purposes. In the results obtained, it comes to light which are the factors that influence in teacher professional development evidenced in the implementation of the didactic methodology. It is also observed that novice teachers implement different methodologies according to the year in which they are in the professional practice Everything indicated leads to the recognition of the need to consider for the training of teachers, the stage in which the new teacher is, to achieve that their professional identity is strengthened, and the educational model based on learning is promoted.

Key words: beginner teachers, teaching methodology, teaching approaches, induction program.

I. Introducción

La investigación sobre el profesor novel tiene una larga tradición (Marent et al., 2020). Tensiones, estrés, insatisfacciones, inseguridades afectan a los docentes que empiezan a enseñar. Los primeros estudios, sintetizados en la revisión que realizó Veenman (1984)

mostraron la importancia de los primeros años de docencia y de los problemas asociados a este periodo. Se trata de problemas vinculados con la disciplina, la evaluación, la metodología, entre otros. Estos problemas siguen estando presentes en muchos docentes principiantes (Avalos, 2016). Las investigaciones han mostrado la necesidad de seguir profundizando en los temores y preocupaciones de los profesores principiantes. El profesor novel:

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 (Vera, 1988: 44).

Otros autores, como 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 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. A lo largo de este tiempo los docentes principiantes han de gestionar el dilema o la dicotomía entre ser un docente con plena responsabilidad y por otra parte la necesidad de seguir aprendiendo a enseñar.

Autores relevantes y con larga tradición en el campo de la formación docente como Zeicher y Gore (1990) y Tardif (2004) sostienen la idea de que una parte de los profesores noveles repiten las mismas prácticas que sus docentes experimentados utilizaron con ellos cuando eran estudiantes. Y a la vez, llevan a cabo una práctica docente transmisiva y que no da lugar a estrategias innovadoras. Este hecho dificulta que estos profesores puedan mejorar sus competencias y destrezas, conocimientos y actitudes (Uusiautti y Määttä, 2013).

Es por esto por lo que se afirma que los profesores noveles universitarios deben formarse en un espacio educativo que no solo funcione para la enseñanza, sino también para que el profesor pueda aprender (Marcelo 2009). Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a cultivar el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. Estos programas representan una respuesta adaptada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. El informe TALIS (OCDE, 2019) que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas, destaca la importancia de los programas de inducción. Estos, promueven el aprendizaje del docente novel a través de creación de comunidades de prácticas, el trabajo en pares, la mentoría recíproca y programas elaborados con la intención de elevar la calidad de este docente y afianzar su identidad profesional (Molitor et al., 2018).

En relación con los programas de inducción para docentes noveles universitarios, Avalos (2011) indica que son imprescindibles para que los docentes construyan su identidad y desarrollen un adecuado proceso de transición de estudiante a profesor y de profesor de un nivel a otro nivel superior. Estos permiten promover en los docentes no solo las competencias tradicionales, sino introducir otras competencias como el dominio de las tecnologías digitales, las habilidades de trabajo en equipo y en la dirección de proyectos, el manejo de los aspectos metodológicos y habilidades de asesoramiento (Starkey, 2010).

Como vemos, aprender a enseñar es un proceso lento que a menudo se desarrolla en soledad. La investigación nos ha mostrado que los docentes noveles se encuentran con problemas y dificultades para las que no han sido instruidos en su etapa de formación inicial (Avalos, 2016; Dicke et al., 2015). Uno de los problemas que la investigación ha encontrado de forma sistemática como específico de estos docentes es la metodología de enseñanza. Las aplicadas por los docentes noveles universitarios se ven influidas por diversos factores tal como la investigación ha venido mostrando: la experiencia o la falta de ella (Kane et al., 2004), el autoaprendizaje (Glassick et al., 2003) o las actitudes docentes (Skubic y Nujisic, 2015).

Considerando lo anteriormente expuesto en este artículo nos centramos en describir y analizar los problemas del desarrollo de los docentes noveles universitarios en relación con la metodología de enseñanza. Para Tejedor (2003), 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. Se espera que los docentes noveles no sólo reproduzcan metodologías transmisivas, sino que sean capaces de abordar metodologías y dinámicas de aula que promuevan el aprendizaje activo o estrategias participativas (Muñoz et al., 2016). Este estudio tiene la intención de analizar los factores, que influyen en el desarrollo docente evidenciado en la práctica metodológica de los docentes noveles universitarios, a fin de entender sus concepciones y encauzar las prácticas desde la formación del profesorado principiante universitario (Reyes et al., 2019).

A raíz de lo anteriormente descrito, surgen preguntas de investigación, a las cuales se les da respuesta en el desarrollo de este artículo:

- ¿Cuáles son las metodologías didácticas implementadas por el profesorado novel universitario?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo docente?

2. Metodología

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, basado en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento de un fenómeno estudiado. Se ha guiado por el contexto, la situación, los recursos, objetivos y problema de estudio para llegar a conclusiones extraídas de los resultados y dar respuesta a las preguntas de investigación (Sampieri y Fernández, 2002).

3.1. Muestra

La muestra fue seleccionada a conveniencia en cuatro universidades en la República Dominicana. Estuvo compuesta por 115 docentes de ambos sexos, de 1-3 años en ejercicio profesional universitario y que pertenecían a una de las tres ramas del saber seleccionadas: Ciencias de la Salud, Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanidades.

3.2. Instrumentos

Se utilizaron dos procedimientos para la recopilación de información. El Cuestionario para Identificar los Factores Influyentes en el Desarrollo Docente (CUFIDED) fue construido

ad-hoc con el fin de identificar las concepciones que tienen los docentes principiantes en relación con los factores que influyen en las metodologías que utilizan. La elaboración de este cuestionario se apoyó en la investigación 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). Asimismo, se tomaron en cuenta los factores que pueden influir en la práctica metodológica que han sido propuestos por diversos 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; Christensen, 2013). El cuestionario está dividido en dos escalas: factores internos, que cuenta con 6 ítems y factores externos, que está compuesto por 19 ítems, haciendo un total de 25 ítems. El cuestionario presenta cinco opciones que van desde 1 -5, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Este cuestionario fue validado por expertos, aplicado en una prueba piloto, obteniendo una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.947, 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.

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.

4. Resultados

4.1 Metodologías didácticas utilizadas por los docentes principiantes

En este acápite destinado a analizar los resultados obtenidos, se describe y se muestra la metodología didáctica implementada por los docentes noveles de acuerdo con el tiempo en el ejercicio profesional y se analizan los factores que influyen en el desarrollo docente de los profesores noveles universitarios en relación con su área de desempeño.

De los docentes el 48.2% (n=55) es femenino y el 51.8% (n=60) masculino. El 19% oscilaba entre 25-30 años, el 27% de 30-35, el 5% de 35-40, el 22% de 40-45 y el 26% con más de 45 años. Con respecto al tiempo en el ejercicio profesional, se observó que el 11% tenía 1 año, el 22% contaba con 2 años y el 66.7% tenía 3 años. De estos el 49% (n=57) ejercía tiempo completo y el 50.9% (n=58), ejercía a tiempo parcial. En cuanto a las áreas académicas a las que pertenecían, el 50% era del área de Ciencias Sociales y Humanidades, el 30.7% de Ciencias de la Salud y el 19.3% de Ingeniería. Por otra parte, el 4.4% (n=5) poseía título de licenciatura, el 90.4% tenía título de maestría y solo el 5.3%, título de doctorado.

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 Tabla 1.

Tabla 1. 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 para 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 2. Pruebas de diferenciación para el género.

	Escala 2	Escala 3	Escala 1
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
<i>a. Variable de agrupación: Género de los participantes</i>			

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 3. 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 4. 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).

4.2 Factores que influyen en el desarrollo docente

Para dar respuesta a la segunda pregunta que guía este estudio, se utilizó el cuestionario CUFIDED. Dado que se trata de un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación procedimos a calcular su fiabilidad y validez. El análisis de fiabilidad de la escala, medido a través del Alfa de Cronbach fue de 0.947, lo que muestra una alta fiabilidad. En relación con la validez del instrumento, realizamos 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 0.505 y 0.771 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.

Tabla 5. Concepciones sobre los factores Influyentes en el desarrollo docente de los profesores noveles universitarios.

ITEMS	Factores		
	1	2	3
5-. Los éxitos logrados en mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	0.907	0.129	0.238
1-. Aprender por mí mismo ha influido en mi práctica como docente	0.907	0.053	0.102
4-. Las vivencias personales (valores y principios), han influenciado mi práctica como docente	0.877	0.144	0.256
3-. He cambiado mi práctica docente introduciendo tecnologías digitales	0.866	0.208	0.234
6-. El cambio de estudiante a profesor en algún nivel y luego a profesor universitario ha influenciado mi práctica como docente	0.831	0.232	0.298
2-. Los fracasos obtenidos durante mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	0.753	0.097	0.262
9-. Las características individuales y / o grupales del estudiantado con el que trabajo han influido en mi práctica metodológica	0.643	0.276	0.527
15-. Mi área de formación profesional influyó en la toma de decisiones como profesor universitario con respecto a mi práctica metodológica	0.617	0.374	0.444
16-. La revisión de literatura de expertos ha influenciado mi práctica metodológica	0.598	0.349	0.592
21-. El proceso de inducción ha influenciado mi práctica metodológica	0.098	0.846	0.373
22-. Los programas de mentoría han influenciado mi práctica metodológica	0.074	0.831	0.247
24-. Las comunidades de práctica profesional han influenciado mi manera de enseñar	0.186	0.811	0.401
25-. La retroalimentación de la evaluación docente realizada por la institución en la que laboro ha influenciado mi práctica metodológica	0.187	0.796	0.376
19-. La evaluación entre pares ha influenciado mi práctica metodológica	0.117	0.795	0.329
18-. El modelo educativo característico de la universidad donde laboro ha influenciado mi práctica metodológica	0.203	0.735	0.288
20-. Las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes han influenciado mi práctica metodológica	0.158	0.672	0.474
23-. El acompañamiento de un profesor experimentado ha influenciado mi práctica metodológica	0.172	0.542	-0.097
7-. Mi familia ha tenido una influencia decisiva en mi manera de enseñar	0.428	0.472	0.268

(Tabla 5, continúa en la página siguiente)

(Tabla 5, continúa de la página anterior)

ITEMS	Factores		
	1	2	3
11-. La forma de evaluación de otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	0.283	0.295	0.784
17-. He sido influenciado/a por una corriente educativa determinada	0.308	0.281	0.711
12-. El modelo de gestión de mis supervisores o coordinadores ha influenciado mi práctica metodológica	0.269	0.456	0.706
10-. La interacción con otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	0.454	0.312	0.643
14-. La actitud asumida y modelada por mis docentes influyó mi actitud en el marco de mi práctica metodológica	0.429	0.400	0.641
13-. Los modelos erróneos de aprendizaje durante mi experiencia como estudiante han influenciado mi práctica metodológica	0.469	0.287	0.580
8-. He seguido los patrones metodológicos utilizados por mis profesores y mentores durante mi proceso de formación como alumno	0.370	0.409	0.482

Fuente: elaboración propia.

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 0.505 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 ($r=0.771$), 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.

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 6. Relación entre valores medios de cada factor 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

Fuente: elaboración propia.

4.3 Análisis de correlación entre factores y uso de metodologías didácticas

Una vez que hemos analizado las dos dimensiones que han interesado 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, hemos pretendido establecer si existen relaciones entre ambas dimensiones. La hipótesis que planteamos 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 aplicamos un análisis de correlaciones entre las seis variables que hemos analizado y que puede observarse en la Tabla 7.

Los resultados nos 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, concluimos 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 7. Correlación entre los factores de uso de metodología y de desarrollo profesional docente.

		Aprendiz. autónomo	Aprendiz. dirigido	Aprendiz. modelamiento	Modelo basado enseñanza	Modelo basado en aprendizaje	Habil. doc.
Aprend. autónomo	Corr. de Pearson	1	0.505**	0.771**	0.629**	0.214*	0.004
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.022	0.967
	N	114	114	114	114	114	114
Aprend. dirigido	Corr. de Pearson	0.505**	1	0.421**	0.488**	0.524**	0.226*
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000	0.016
	N	114	114	114	114	114	114
Aprend. modelamiento	Corr. de Pearson	0.771**	0.421**	1	0.476**	0.231*	0.063
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.014	0.503
	N	114	114	114	114	114	114
Modelo basado enseñanza	Corr. de Pearson	0.629**	0.488**	0.476**	1	0.189*	0.089
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.044	0.345
	N	114	114	114	114	114	114
Modelo basado aprend.	Corr. de Pearson	0.220*	0.807**	0.244**	0.240*	1.000	0.346**
	Sig. (bilateral)	0.019	0.000	0.009	0.010	.	0.000
	N	114	114	114	114	114	114
Habil. docentes	Corr. de Pearson	0.074	0.513**	0.081	0.108	0.346**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.435	0.000	0.392	0.253	0.000	.
	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 7 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.

5. Discusiones y conclusiones

A lo largo de este artículo hemos mostrado cómo las concepciones de los docentes principiantes en relación con la metodología didáctica preferida presentan ciertas consistencias, pero a la vez contradicciones. El análisis que hemos realizado utilizando el cuestionario CEMEDEPU nos ha puesto de manifiesto que, si bien los docentes principiantes se inclinan por un modelo de enseñanza activo y centrado en el aprendizaje de los estudiantes, por otro lado, prefieren metodologías más tradicionales en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (García, 2000). Esto implica que no existe alineamiento constructivo entre las metodologías preferidas y los criterios de evaluación considerados (Biggs, 2005). Así, es el modelo basado en el aprendizaje, 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.

Los resultados anteriores tienen relación con lo establecido por Tejedor y García (2006), cuando plantean que no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos. Así que, desde el punto de vista de los docentes principiantes que hemos investigado, se entiende que la metodología que funciona con un grupo de estudiantes no necesariamente es la apropiada para un grupo diferente. También es oportuno indicar que en los distintos estudios en donde se ha utilizado el análisis del modelo educativo que prefieren los docentes, se ha evidenciado que el profesorado que implementa el modelo basado en el aprendizaje presenta una puntuación superior en las habilidades docentes, teniendo estas una relación intrínseca con este modelo educativo (García y Fernández, 2020).

Se debe considerar, que a menudo los docentes principiantes se ven constreñidos en su metodología por las directrices que en cada una de las universidades se establecen y que tienen relación con su modelo pedagógico. Pero, asimismo, las propias universidades animan a implementar una metodología didáctica novedosa, aunque no todos lo llevan a cabo, como se evidencia en los resultados. De este modo, es válido decir que, la mayoría de los docentes noveles afirman implementar las metodologías interactivas en su enseñanza, utilizar diferentes estrategias para motivar al estudiantado y el trabajo en equipo, además de mantener buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes. 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. Esta evolución en los docentes principiantes es algo que la investigación ha confirmado. En este sentido, Zabalza (2002), planteaba 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 aplicar su metodología adecuada al 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.

Los docentes principiantes desarrollan también concepciones e ideas acerca de cómo prefieren aprender y evolucionar como profesionales de la educación. 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.

Por otro lado, paralelo a la autoformación, la identidad profesional se va fraguando con procesos dirigidos de formación que actúan como complemento al aprendizaje autónomo.

La inseguridad y la abundancia de información disponible despierta cierta curiosidad en el profesorado novel universitario, lo cual contribuye a la creación de un sentido más complejo de la propia identidad. Además, ante la falta de orientación metodológica es recomendable optar por modelos que fomenten la reflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas que aumenten la capacidad de autovaloración. No se trata solo de utilizar o adquirir determinadas estrategias metodológicas, sino generar un espacio de exploración de la propia identidad docente.

Los hallazgos de esta investigación confirman la idea que ya planteaban Zaes et al. (2015), respecto a la necesidad de tiempo que requieren los docentes noveles para configurar su propia identidad profesional. Esta se va construyendo a medida que el docente principiante va desarrollando sus propias concepciones e ideas acerca de sí mismo como docente (Avalos, 2011). Como otros autores han ido planteando a lo largo del tiempo, el docente novel trae sus propias concepciones e ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya sea de su familia, de las experiencias previas que tuvieron como estudiantes, de sus características personales, así como de su autoformación, algo que también determina su elección metodológica (Bozu, 2009; Olsen, 2010; Pillen et al. 2013; Zeicher y Gore, 1990).

Referencias

- Aramburuzabala, P., Hernández, R., y Ángel, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. *Revista Currículo y Formación del Profesorado* 17(3), 79-92 ISSN 1989-639X (edición electrónica).
- Avalos, B. (2001). Learning for Research of Beginning Teachers. In B. Avalos, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 449-502). Chile: University of Chile.
- Ávalos, B. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1) (pp. 235-263). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ávalos, B. (2016). *El trabajo Colaborativo Docente. Seminario Mejorando las prácticas docentes en Matemática y Ciencias*. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) 4 de julio
- Ávalos, B. (2019). *Profesores para Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- Baker, A., y 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>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario: Cómo aprenden los estudiantes*. Narcea.

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 23(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- 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.
- Bozu, Z., e Imbernon, F. (2016). Teacher education in times of change. What we say beginner university teachers? *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 20(3), 467-492. ISSN 1138-414X, ISSN 1989-639X.
- Brown, G., y Atkins, M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Carbonero, M., Martín, L., Flores, V. y Freitas, A. (2015). Estudio Comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de Ciencias Sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28(2). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711
- Carrington, S., y Saggors, B. (2008). Service- Learning Informing the Development of an Inclusive Ethical Framework for Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 795-806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>
- Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2012). El aprendizaje complejo. Desafío a la Educación Superior. *Investigación en Educación Médica* 1(3), 140-145.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.001>
- Dicke, T. (2015). Beginning Teachers 'Efficacy and Emotional Exhaustion: Latent Changes, Reciprocity and the Influence of Professional Knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41(1), 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Farrell, T. (2016). TESOL, A profession that eats its young! The Importance of Reflective Practice in Language Teacher Education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 97-107.
- Fuster, I., Suárez, J., Gonzalo, A. y Belloch, C. (2013). La Competencia Tecnológica en los estudiantes de magisterio y su relación con la perspectiva sobre la educación. *Congreso Nacional /II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*. (pp. 1236-1242). Alicante. AIDIPE
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos Docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 51(4). <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gallardo, B., Suarez, J., Garfella, P., y Fernández, A. (2011). The TAMUFO Questionnaire (Teaching and assessment methodology of University Faculty Questionnaire). *Estudios sobre educación*, 21(1), 9-47.
- 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, M. y Fernández M. (2020). Relación entre Metodologías Docentes y Enfoques de Aprendizaje en la Universidad. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 371-380. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1856>
- Glassick, C., Taylor, M., y Maeroff, G. (2003). La valoración del trabajo académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14-17.
- Gray, J., y 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). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203128121>
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest For Educational Excellence*. California: Corwin.
- Herrera, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. (2011). Competencia docente del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 15(3), 213-241. ISSN 1989-639X (edición electrónica).
- Kane, R., Sandretto, S., y Heath, C. (2004). An Investigation into Excellent Tertiary Teaching. Emphasising Reflective Practice Higher Education. *Educational Review*, 1(1), 283-287. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016442.55338.24>
- Llatas, L. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en las Estrategias Didácticas Fundamentales en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT. Tesis doctoral*. Madrid: USAT. Disponible en: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11732/TD_LLATAS_ALTAMIRANO_Lino_Jorge.pdf?sequence=1
- Loh, J., y Ha, G. (2014). Subdued By The System: Neoliberalism and The Beginning Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 41(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.005>
- Marent, S. (2020). Short Interims, long impact? A follow - up Study on early career Teachers 'Induction. *Teacher and Teaching Education*, 88(1), 102962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, M., Yaniz, C., y Villardón, L. (2017). Competencias Profesionales del Profesional de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 172-174 <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mathewson, D. (2014). Evolving Practice, A relational Framework for developing understandings of university teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 28-46 <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.3>
- Molitor, S., Parker, L., & Vetter, D. (2018). Mentoring for all: building knowledge and community. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 242-255. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0035>

- Muñoz, J., Espiñeira, E., y Rebollo, N. (2016). Las Píldoras Formativas: diseño y desarrollo de un Modelo de Evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación en Educación* 2(14), 156-159.
- Olsen, B. 2010. *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm.
- Olsen, D. (2016). Adult Learning in Innovative Organizations. *European Journal of Education*, 51(2), 210-226. <https://doi.org/10.1111/ejed.12170>
- Peklaj, C., Kalin, J., Pecjak, S., Puklek, M., Valenac, M., y Ajdisek, N. (2009). Leciteljike Kompetence in Doseganje Vzgojno - Yobrazenvalnich Ciljev V Soli. *Ljubljana Znanstvena Zalozba Filozokske Fakultee*, 212-213.
- Pillen, M., Denbrok, P., y 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>
- Reyes, C., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., y Sosa, F. (2019). La evaluación del aprendizaje. Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Revista Currículo y Formación del Profesorado*, 24(1), 3-24. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Sancho, C., Pachés, A. Albiar, E. y Orellana, N. (2013). Motivación, Preferencias Metodológicas, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento en el alumnado de Educación Secundaria. Congreso Nacional /II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (pp.1630-1637). Alicante AIDIPE
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Lucio, P. (2002). *Metodología de la Investigación*, 4ta edición. México: Mc Graw Hill.
- Sepúlveda, R., y Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado* 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Skubic, K., y Nujisic, N. (2015). *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide (pre-service and in-service teacher training & learning and teaching Styles)*. Bulgaria: BCES.
- So, W., y 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>
- Solorzano, Y. (2017). Aprendizaje Autónomo y Competencias. *Revista Científica Dominio de las Ciencias de la Educación*, 3(1), 241-253 ISSN: 2477-8818
- Starkey, L. (2010). Teachers 'Pedagogical Reasoning and Action in the digital age. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 233-244. <https://doi.org/10.1080/13540600903478433>
- Talis OECD (2019). *Teaching and learning international Survey*.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía DIALNET*, 10-30.
- Tejedor, F., y García, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 2(1), 21-44. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4064>.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Uusiautti, S., y 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. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n59.2013>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vera, J. (1998). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A.
- 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.
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. *National Center for Research on Teacher Education Handbook*, 50-68 IP-89-7.