

Soporte al profesorado novel en diseño y comunicación. *Workbook: Cosas de profes.*

Paulina Montenegro Pau; Universidad Finis Terrae, Chile. pmontenegro@uft.cl

Juan Jesús Arrausi; Escuela Elisava / Universitat Pompeu Fabra, España. jjarrausi@elisava.net

RESUMEN

Este estudio propone la interacción dialógica asincrónica entre las necesidades detectadas en el profesorado novel y los consejos de pares expertos. El objetivo es comprender y dotar de un instrumento de apoyo a docentes que se inician en el ámbito universitario del diseño, la creatividad y la comunicación. Se han estudiado 13 modelos competenciales. La metodología es cualitativa. Se utilizan dos instrumentos de análisis: actividades de reflexión intrapersonal dirigidas a 10 profesores noveles, y entrevistas semiestructuradas a 10 docentes sénior. Los resultados gestan la publicación de un *workbook*, capaz de contribuir a la práctica docente reflexiva. Se prevé una mejor implementación de las acciones de enseñanza-aprendizaje pertinente, sostenible y emocionalmente equilibrada.

PALABRAS CLAVE

Profesorado novel; práctica reflexiva; enseñar desde el diseño; competencias docentes; workbook

Support for the novice lecturers in Design and Communication. *Workbook: Teachers stuff*

ABSTRACT

This study proposes an asynchronous dialogic interaction between the needs detected in novel teachers and the expert peer advices. The objective is to understand and provide a support instrument for the teaching staff that starts in the university field of design, creativity, and communication. 13 competency models have been studied. The methodology is qualitative. Two analytical tools are used: intrapersonal reflection activities aimed at 10 new teachers, and semistructured interviews with 10 senior teachers. The results generate the publication of a workbook, capable of contributing to reflective teaching practice. It is expected to implement teaching-learning actions in order to be relevant, sustainable and emotionally balanced.

KEYWORDS

Novice lecturers, reflective practice, teaching through design, lecturer competences, workbook.

Introducción

Las necesidades del profesional que actúa como docente en el ámbito universitario han venido marcadas, en buena medida, por los ajustes propuestos desde los centros, para dar respuesta a los requerimientos de las agencias de calidad docente universitaria (Martínez, 2014). Así, se ha evidenciado la demanda de que los profesionales del diseño y la comunicación que ejercen como profesores¹ aseguren y enriquezcan su identidad docente en las diversas dimensiones: enseñante, investigador, tutor, experto, gestor e incluso en la dimensión personal (Monereo, 2017; Paricio, 2018; Torra et al., 2012). A la par que, en el desarrollo competencial, se va produciendo un reajuste en el posicionamiento personal. Las situaciones vividas durante el desempeño de las tareas de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) marcan de una manera específica a cada individuo (Monereo, 2014).

En nuestro estudio, al tratar de buscar el enlace entre estas dos esferas: la personal y la profesional, hemos observado que el docente novel se enfrenta a tratar de reequilibrar sus actuaciones, sus emociones y sus creencias, como parte de su propia identidad (Monereo, Weise y Álvarez, 2013). La toma de conciencia sobre la evolución en el logro de las diversas competencias docentes nos podrá ayudar a regular la adaptación y adecuación al nivel de experiencia exigible (van der Want, Schellings y Mommers, 2018).

La presente investigación ha nacido del interés de los autores por conseguir apoyo entre pares, por reflexionar sobre las prácticas de E-A y por tratar de promover, a través del diálogo, ajustes en la identidad y las competencias docentes de los profesionales que se inician en la enseñanza del diseño. Se ha tratado de dar orientaciones para lograr un desempeño más auténtico, competencial y profesional, sin descuidar el aspecto emocional implicado en este periodo.

Durante el desarrollo de la investigación, hemos contado con la participación de 10 profesores noveles del Centro de Creatividad e Innovación para el Liderazgo (CCIL) de la Universidad chilena Finis Terrae², además de 10 docentes expertos de diversas escuelas de diseño de las

ciudades de Santiago de Chile (6) y Barcelona (4). Del primer grupo hemos recogido las percepciones durante su etapa inicial y, en relación al grupo experimentado, el interés lo hemos enfocado en averiguar cómo vivieron su transición a experto.

Tras la investigación, hemos procedido al diseño y publicación de un instrumento, en formato de *workbook*, que fomenta y facilita el cuestionamiento personal sobre la práctica y el rol que se tiene en la docencia. El *workbook*, *Cosas de profes*, lo hemos enfocado a los denominados profesores noveles, novatos o principiantes, muchos de ellos recién egresados de carreras del ámbito creativo y no del pedagógico, con algo de experiencia laboral y muy poca experiencia docente. Este colectivo, si bien cuentan con preparación como especialistas en su área y manejan los conocimientos y contenidos técnicos propios de sus disciplinas, no han recibido formación pedagógica sobre cómo transmitirlos y que el alumnado los aprenda (Lobato, Fernández, Garmendia y Pérez-López, 2012). En otras palabras, saben de su área de experiencia, pero desconocen cómo hacer eficientes los procesos de E-A y el desarrollo de las propias competencias docentes.

En nuestra aproximación nos hemos percatado de que los cursos de formación al profesorado, en este entorno de profesionales que deben enseñar en la universidad, son muy escasos, cuando no inexistentes o se dan descontextualizadamente, sin estar apropiadamente situados (Imbernón y Guerrero, 2018). En los primeros años, los docentes noveles están especialmente necesitados de una guía que les oriente y les permitan salir airoso de situaciones complejas de afrontar. Un tipo de ayuda que les sirva para tomar consciencia y gestionar convenientemente las situaciones previsibles y las sobrevenidas (Paricio, 2018). La realidad del proceso de E-A en el aula puede enfrentar a este profesorado a momentos emocionalmente comprometidos de gestionar, con repercusiones hacia crisis personales complejas, ya que supone la aparición de incidentes críticos antes, durante y después del contacto con el grupo clase (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Hemos detectado carencias de guías o herramientas para los profesionales-profesores que les aporten indicaciones claras de cómo actuar frente a situaciones críticas, cómo avanzarse a los acontecimientos y cómo ascender en los niveles de experiencia, hasta un grado de cumplimiento óptimo en las diversas dimensiones docentes. Las publicaciones o cursos examinados promueven escasamente un ejercicio reflexivo situado. La formación al profesorado es incompleta en

1. A este perfil de profesorado le hemos denominado: profesional-profesor. Responde a la figura de profesionales que puntualmente colaboran impartiendo clases en la universidad, sin estar vinculados necesariamente a ninguna categoría específica. Lo más semejante sería la figura del profesor asociado a tiempo parcial que tienen las Universidades públicas en España.

2. Centro de Creatividad e Innovación para el Liderazgo Universidad Finis Terrae, www.ufft.cl

este sentido y deja en manos de las capacidades resolutorias que tenga cada cual para afrontar una situación crítica (Monereo y Domínguez, 2014).

El presente artículo propone, por tanto, la interacción dialógica asincrónica entre las necesidades detectadas en el profesorado novel y los consejos de otros perfiles similares al suyo, aunque más expertos. La propuesta la hemos centrado primero, en comprender la situación particular de cada profesional que se enfrenta a la tarea de impartir docencia en el ámbito del diseño, la comunicación y la creatividad; para dotarlo luego de un instrumento de apoyo para abordar los procesos de E-A en el aula, la reflexión sobre la acción y la gestión emocional que implica.

Objeto de estudio

En este trabajo nos inquietaba descubrir cuáles son las preocupaciones reales de los profesionales-profesores que se inician en las tareas de E-A. Nuestro objeto de estudio lo hemos abordado desde el interior al exterior, estableciendo dos esferas: 1) la relativa a las problemáticas que le preocupan directa e internamente a nuestro grupo de profesorado novel, con ejercicios de aproximación, análisis y diagnóstico, y 2) Los instrumentos de ayuda al desempeño de la actividad de E-A.

El profesional-profesor novel

El estudio propuesto se centra en la figura del profesional-profesor principiante en el ámbito de la docencia universitaria. Feixas (2002) los describe como profesores jóvenes, graduados recientemente, con cierta experiencia profesional y menos de tres o cinco años de experiencia docente en una institución de educación superior, donde no poseen generalmente ningún tipo de tutela. Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011) hacen referencia a estos profesores, como aquellos que se incorporan al ámbito universitario y precisan de una atención más orientadora y comprometida, en relación al conocimiento de la estructura y funcionamiento de la institución educativa. Y, por tanto, de todo lo relativo a “diseño de programas y guías docentes, estrategias metodológicas y evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y estrategias de aprendizaje, procesos de acción tutorial, integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), técnicas de investigación y marco experimental, etc.” (Herrera et al., 2011, p.215). Por su parte, Bozu (2009) hace referencia a este período que viven los docentes, como una etapa relevante en el proceso de desarrollo profesional “en la que, aparte de

las dudas, inquietudes y dificultades que atraviesa el profesor principiante, se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos del quehacer educativo” (p.319). Resulta oportuno sumar otros aspectos más problemáticos a lo anteriormente expuesto. Sánchez y Mayor (2006) mencionan al respecto que los profesionales-profesores que, si bien cuentan con gran preparación como especialistas en diversas áreas disciplinares, también experimentan una “deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales [...] son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos” (p.924), así como aquellos relacionados con la planificación, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación.

Instrumentos de ayuda al profesorado que se inicia

El desarrollo profesional del profesorado universitario no recae solamente en la formación, donde aún “predomina la formación transmisora y estándar, con una supremacía de una teoría a veces descontextualizada, alejada de los problemas prácticos del profesorado que asiste a la formación, basada en un profesorado universitario medio o generalista que no existe” (Imbernón y Guerrero, 2018, p.6). En la actualidad, la formación parece ser inherente a cualquier persona que desarrolla su trabajo en el mundo profesional, resultando necesaria e imprescindible tanto al comienzo como a lo largo del ejercicio profesional. En el caso de la formación docente, a pesar de que existen políticas universitarias que promueven la formación en docencia e innovación con carácter obligatorio, en la práctica se le otorga una importancia relativa, tanto en las universidades como en la cultura docente del profesorado (Imbernón y Guerrero, 2018). Estos autores concluyen que gran parte de los elementos pedagógicos que intervienen en la docencia son complejos de enseñar y deberían aprenderse desde la reflexión sobre la práctica docente.

Durante el desarrollo de la investigación, realizamos una revisión de publicaciones en los ámbitos del diseño, la creatividad y la educación destinados al acompañamiento en torno a la reflexión personal. Cuatro aspectos esenciales quedaron recogidos para el posterior reflejo en el diseño del *workbook*. Los referentes a elementos estructurales tipo diario o guía sobre una temática particular; seguidos del tono ameno, empático

y distendido al momento de aconsejar sobre un asunto crítico; continuando por referencias concretas a la práctica docente y cómo enfrentarla; y finalizando por los vinculados a la formación y al trabajo reflexivo del profesor.

Fundamentación teórica

El ámbito competencial

El colectivo REDU (Red Estatal de Docencia Universitaria) sitúa el paradigma actual para pensar y conformar la docencia en tres ámbitos: 1) los de naturaleza curricular, 2) los relacionados con la actuación del profesorado, y 3) los que fundamentan los criterios, premisas y planteamientos pedagógicos. En una publicación de este colectivo (Paricio, 2018) se recoge una aproximación bastante realista de cómo es el contexto presente respecto a las exigencias al profesorado universitario en el contexto hispanoparlante. De hecho, desde REDU (2018) se perfila un afán por ofrecer directrices al propio profesorado para que reflexione sobre sus ámbitos de actividad, cuando plantea una aproximación entendible e identificable a cualquier docente, independientemente del nivel de experiencia. Las 15 dimensiones propuestas, asociadas a las buenas prácticas y concepciones docentes, las circunscribe este colectivo en tres cuestiones relacionadas con cada ámbito: 1) ¿Qué aprendizajes se promueven? 2) ¿Qué se hace? y 3) ¿Por qué se hace lo que se hace?

Respecto a las competencias de un docente universitario, podemos entender que son aquellas necesarias para que, en el ejercicio de su actividad como profesional de la docencia, el profesor pueda realizar las funciones inherentes a su práctica de manera idónea (Torra et al., 2012). Pero ¿cuáles son las funciones inherentes a su práctica hoy? Es evidente que la actividad docente ha evolucionado en los últimos años, y que el profesor es un factor clave, por tanto, es fundamental delimitar sus competencias y, por ende, sus tareas, roles y funciones, en este nuevo escenario emergente; ya que ha pasado de ser un transmisor de conocimientos, a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje (Martínez, 2014).

La diversidad de autores preocupados por el desempeño de las competencias docentes es sinónimo de la cantidad de definiciones y aproximaciones encontradas en cada uno de los 13 modelos de competencias revisados. Siendo el punto común a cada uno de ellos, el hecho de que las competencias no se limitan en exclusiva a tener conocimientos o manejar contenidos de algún área específica, implican también un carácter

práctico de saber hacer algo, o proceder de una manera determinada a partir de un contexto particular. En otras palabras, las competencias pueden ser entendidas como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un profesional debe articular, para realizar una actividad en su contexto laboral/profesional de la mejor manera (Bisquerra, 2004). A efectos prácticos de este artículo, sólo expondremos los puntos más relevantes y una síntesis del análisis de los modelos estudiados (ver Apéndice A-1 Tabla 1).

La identidad docente

Las competencias a las que debe atender todo docente están directamente ligadas a los roles establecidos socialmente. Las posiciones que adopta una persona, en este caso un docente, dependen de cómo se interprete la realidad, de cómo se dé respuesta y se reaccione ante una situación. Las tres dimensiones que recoge Monereo (2014, p.55) y que configuran la identidad docente son: las concepciones, las estrategias y los sentimientos. El cambio en la identidad docente se aprecia, según enumera Monereo, en relación a: 1) las concepciones sobre los procesos de E-A, 2) las estrategias que se emplean, y 3) los sentimientos que emergen. Y añade que las tres son dimensiones fundamentales que están conectadas con la identidad personal.

El punto de partida para abordar el objetivo de ajustar la identidad docente es la toma de consciencia sobre lo que el profesor piensa y cómo actúa. La evidencia del reposicionamiento o cambio de la identidad docente se logrará cuando los profesores “se apropien de herramientas e instrumentos que medien su reflexión sobre su propia práctica, desarrollando una suerte de sistema de auto-formación que siempre les acompañe” (Monereo, 2015, p.30).

La actividad reflexiva

La actividad reflexiva ha de estar presente en todas las actuaciones del docente y ser la madre del resto de competencias profesionales (Perrenaud, 2010). Esta competencia es nuclear para cuestiones cardinales, como la formación de profesorado novel y las relaciones entre teoría (conocimientos) y práctica (usos). El secreto para que se produzcan avances en la evolución positiva del docente se basa en orientar sus acciones hacia la práctica reflexiva (Schön, 1998). Pero, para que se pueda articular con efectividad, la reflexión se ha de aprender y alguien nos la ha de enseñar; asunto que preocupaba a Dewey, para quien “el pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no

se produce solo sobre principios generales. Algo debe provocarlo y evocarlo” (Dewey, 1998, p.14). De hecho, en relación directa con los cursos de formación de profesorado, Monereo (2014) pone en alerta que la autorreflexión ha de estar vehiculada por el formador, quien la debe promover correctamente. De otra manera, la simple reflexión en relación a las acciones que uno mismo ha realizado, sin el asesoramiento y guía de un experto, puede inducir al sujeto a situaciones de auto-indulgencia o a la evasión de la propia responsabilidad.

Metodología

Finalidad y objetivos

La pregunta de investigación que ha guiado el presente estudio es doble: una: ¿Cuáles son las inquietudes y necesidades que tiene un profesional que se inicia como docente en el ámbito universitario? y otra: ¿Cómo podemos dar apoyo a este profesional-profesor para conseguir una regulación consciente de las dinámicas de E-A?

La interacción dialógica con pares y la práctica reflexiva las entendemos como pilares que permiten consolidar la consecución de retos. De manera que, si contrastamos nuestra situación personal con otras voces, si atendemos al trayecto realizado por otros más expertos, y si realizamos actos reflexivos conscientes; de un modo u otro cambia nuestro posicionamiento, como consecuencia de haber reequilibrado nuestros sentimientos, estrategias y concepciones (Monereo, 2014).

Para ello hemos planteado los siguientes objetivos:

- Determinar y comprender las necesidades del profesional que actúa como docente novel.
- Proveer al profesional que se inicia en la educación universitaria de un instrumento que le permita una implementación pertinente, sostenible y emocionalmente equilibrada de los procesos de E-A.
- Favorecer la práctica docente reflexiva.

Método

En nuestro estudio diseñamos un método de trabajo estructurado en varias fases (Tabla 2). Al ser una investigación de carácter cualitativo nos ha facilitado el registro de vivencias encarnadas de los participantes, lo que nos han permitido extraer conclusiones directas, con el mínimo de intervención por parte de los investigadores.

Los métodos seleccionados para la recogida de datos, son: 1) la utilización de la etnografía digital y educativa. Pink (2016), se refiere a la etnografía digital como un proceso colaborativo, en el cual: “Creamos conocimiento y formas de conocer con

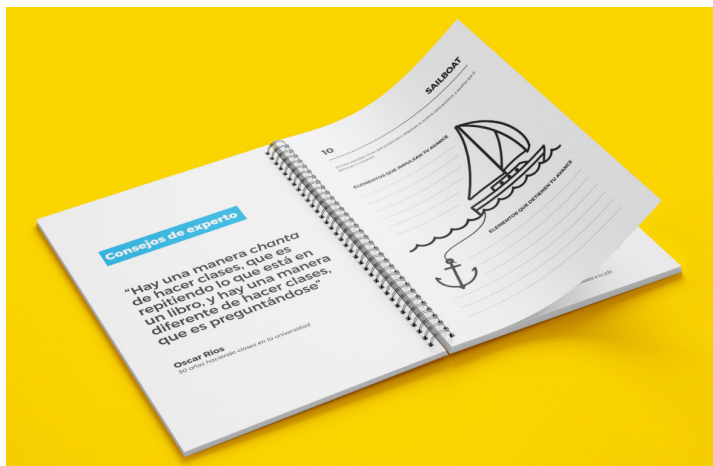


Figura 1. Workbook Cosas de profes. Páginas interiores. Diseño propio.

otros, y no como investigadores solitarios. [...] las formas digitales de colaboración, integradas en los procesos de investigación de etnografía digital, invitan a diferentes maneras de colaborativas de co-producción de conocimiento” (p.12). La práctica reflexiva también se considera una práctica ética que permite que las investigaciones reconozcan las formas colaborativas en que se genera el conocimiento en el proceso etnográfico. (p.13); y 2) el método biográfico, el cual resulta altamente útil, entendiéndolo según Bisquerra (2004) como “el estudio de las experiencias vitales de las personas y el significado que adquieren para ellas: ¿cómo viven y cómo perciben?, es decir, ¿qué significado tiene para las personas su propia vida? (p.345). El autor también señala que el punto inicial del método, está dado por las diferentes expresiones de significado entregadas por los participantes, las cuales pueden analizarse y registrarse en documentos personales, los cuales están destinados a que en ellos puedan describir su vida y experiencias. Dentro de los documentos personales más reconocidos, está el diario, considerado como “una herramienta muy válida tanto para la docencia y la enseñanza, como para la investigación. Los diarios ofrecen un registro tanto descriptivo como reflexivo de los fenómenos y de las respuestas personales ante los mismos.” (p.346).

Los instrumentos utilizados para el levantamiento de datos han sido dos: 1) el diario, el cual al estar mediado por una *app* de mensajería instantánea que facilita el registro, lo hemos denominado “Diario móvil”. La interacción la hemos realizado a través de un diálogo directo entre el

Fase 1. Análisis contextual y participantes. (Exploración y diagnóstico)

1. Selección de la muestra docentes noveles y expertos.
2. Invitación y envío del consentimiento informado para su participación.
3. Diseño de misiones para la aplicación del diario móvil.
4. Elaboración pauta de entrevista para docentes expertos.
5. Aplicación de diario móvil con docentes noveles chilenos.
6. Realización entrevistas docentes expertos Barcelona y Santiago.
7. Diagnóstico de necesidades.

Fase 2. Análisis situación participantes. (Análisis y evaluación)

8. Análisis de información obtenida tras la aplicación de diarios móviles y entrevistas.
9. Análisis respuestas diarios móviles docentes noveles chilenos.
10. Análisis respuestas entrevistas docentes expertos.
11. Evaluación de resultados.

Fase 3. Diseño. (Propuesta)

12. Revisión de referentes.
13. Diseño de actividades y edición del *workbook*.
14. Prototipado.
15. Divulgación.

Tabla 2. Fases del estudio. Fuente: elaboración propia.

profesorado novel participante y los investigadores, en el cual el profesor debe responder a 6 ejercicios reflexivos durante un período de dos semanas; y 2) entrevistas presenciales semiestructuradas a docentes expertos, con el objetivo de recabar información respecto a sus experiencias noveles y la transición a la etapa de experto.

Diseño. La organización del estudio la hemos diseñado y aplicado en 3 fases (Tabla 2)

Participantes. La selección de la muestra de sujetos participantes, tanto el grupo de profesores noveles como el grupo de expertos, corresponde a una muestra de conveniencia, intencional y no probabilística (ver Apéndice A-2, Tabla 3).

El grupo de profesores noveles que ha participado en el presente estudio está compuesto por 10 docentes chilenos con un promedio de 31 años, que desempeñan su labor en el CCIL, en Santiago de Chile. El CCIL nace oficialmente el año 2014, con un director y un equipo de colaboradores docentes noveles. Por otra parte, el grupo de profesores expertos se compone por 10 docentes, españoles y chilenos con alguna de las siguientes características: Grado de Doctor, publicaciones relevantes en el contexto académico y/o profesional, con alto reconocimiento y referentes en su ámbito. Proceden de las universidades: Elisava/Universitat Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Finis Terrae, Universidad Católica de Chile, Universidad Diego Portales y Universidad Andrés Bello (ver Apéndice A-2, Tabla 3).

Instrumentos. Al profesorado novel les propusimos la actividad del "Diario móvil" que incluía 6

misiones para la recogida de datos (ver Apéndice A-3, Tabla 4). En relación al profesorado experto, el instrumento utilizado para la recogida de datos fue una entrevista semiestructurada presencial. Dividimos la entrevista en 4 bloques (3 relacionadas con las esferas de identidad y uno para las valoraciones) y añadimos 10 dimensiones en subgrupos (ver Apéndice A-4, Tabla 5).

Muestra y Procesos de recogida de datos. Gran parte del levantamiento de datos lo hemos realizado utilizando dispositivos móviles con conexión a internet, debido a la localización geográfica de los sujetos participantes. Hemos utilizado registros de audio en las entrevistas semiestructuradas con posterior transcripción, selección de las frases y aportaciones más significativas en un documento Excel. Cada respuesta la hemos asignado a una categoría en casillas organizadas por esferas de identidad y dimensiones. Este documento nos ha sido útil para el análisis de las apreciaciones de los participantes, el levantamiento y el contraste de los datos.

Tras la recolección del material se procedió al análisis a través de una triangulación entre, aquello que plantea la teoría, lo que han experimentado los noveles y lo que han vivido los expertos.

Desarrollo

Fase 1. Análisis contextual. (Exploración y diagnóstico). La exploración del contexto novel, sumado a la revisión de literatura, nos permitió sondear y acotar en una primera etapa la problemática a 3 ámbitos: 1) La iniciación a la docencia universitaria es un período complejo para los profesores noveles, 2) Los docentes universitarios se identifican antes con su disciplina que con la docencia, y 3) El trabajo docente, en cualquiera de sus funcio-

nes (docencia, investigación o gestión) determina las competencias que el profesor debe adquirir. Lo anterior, determinó la primera tarea de esta etapa, seleccionar la muestra para indagar y validar estos ámbitos en los grupos participantes, noveles y expertos. Ambos métodos tenían por objetivo, en relación a los noveles, identificar cómo perciben y han experimentado su etapa actual, mientras que, relativo a los expertos, recoger sus experiencias durante la transición de novato a experto.

Fase 2. Análisis situación participantes. (Análisis y evaluación). Tras la aplicación de los diarios móviles y las entrevistas, realizamos el análisis de las respuestas. Originalmente, la propuesta apostaba por el diseño de un manual o guía de carácter informativo para profesores novatos, la cual compilaría información y *tips* para mejorar su desempeño. Pero los resultados tendían a la necesidad de promover un ejercicio reflexivo en los docentes, con un rol activo, no sólo como receptor de información.

Fase 3. Diseño. (Propuesta). En relación al diseño y la realización del *workbook* (figura 1), durante la etapa de revisión de referentes fuimos realizando una recopilación de ejercicios y actividades que nos podían ser de utilidad. Posteriormente los adaptamos y sumamos otros de ideación propia. Finalmente, prototipamos un ejemplar formato libro de bolsillo A5, tapa blanda. Realizamos la impresión de 30 copias, entregados a distintos miembros de la comunidad académica de la Universidad Finis Terrae, además de la distribución online a más de 30 personas que solicitaron una versión digital. El *workbook* es de carácter gratuito y de libre disposición bajo licencia "Atribución-NoComercial-Compartirigual 4.0 Internacional"³.

Resultados y discusión

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos tras el vaciado de respuestas del profesorado novel respecto a las motivaciones (ver Apéndice A-5, Tabla 6) preocupaciones (Tabla 7) y sentimientos (ver Apéndice A-6, Tabla 8).

Discusión

En este apartado presentamos el cruce de datos obtenidos tras las respuestas de sendos grupos: profesores noveles y sénior.

| Ámbito | Ítem de preocupación | N/(10) |
|------------------------------|--|--------|
| Institución educativa | Contrato a honorarios | 2/10 |
| | Infraestructura/equipamiento no adecuado | 4/10 |
| | Falta de capacitaciones atractivas | 1/10 |
| Equipo de trabajo | Baja innovación metodológica | 1/10 |
| | Improvisación y falta de organización | 1/10 |
| | Falta de comunicación y compromiso | 2/10 |
| | No sentirse parte de la toma de decisiones | 2/10 |
| | Falta de reconocimiento | 3/10 |
| | Sentirse "a la deriva" | 2/10 |
| Asignatura | Frustración por objetivos no alcanzados | 2/10 |
| | Cantidad de horas de trabajo no lectivo | 5/10 |
| | Falta de periodicidad de las sesiones | 1/10 |
| Estudiantes | Pasividad, desinterés, falta de voluntad | 4/10 |
| Yo como docente | Dificultad para explicar contenidos | 1/10 |
| | Nervios previos/durante la clase | 2/10 |
| | Miedo a hablar en público | 1/10 |

Tabla 7. Preocupaciones iniciales de los docentes noveles. Fuente: Elaboración propia

En relación a la "Motivación inicial", se identifican dos focos de interés: preocupación por mí y preocupación por otros. En el caso de los docentes expertos, al comenzar su etapa docente, el mayor interés declarado por 6 de ellos en sus entrevistas, estaba puesto en ellos mismos, en demostrarse que eran capaces de: sobrevivir, validarse, generar un propio punto de vista, comunicar, transmitir (ver Apéndice A-7, Tabla 9). Lo anterior también sucede con los docentes noveles, quienes en su mayoría declaran que su principal motivación está relacionada con el aprendizaje y crecimiento constante de ellos como profesores (ver Apéndice A-5, Tabla 6).

A su vez, 6 de los docentes expertos, manifiestan que la motivación que existe hoy asociada a la docencia, está relacionada ya no con ellos mismos, sino con otros, con ser capaces de entregar algo a otros: conocimientos, valores, herramientas, reconocimientos, etcétera. Siempre poniendo énfasis en el beneficio que pueden recibir sus alumnos, no ellos como docentes (ver Apéndice A-7, Tabla 9).

En la revisión de los resultados sobre las "Preocupaciones iniciales", detectamos aquellas expresadas por los docentes expertos, las cuales están en su totalidad relacionadas con la puesta en escena, en su propio desempeño frente a otros, lo que llamaremos *front stage*: ¿me van a entender los alumnos? ¿lo voy a arruinar todo? ¿se van a aburrir en mis clases? ¿lo que entrego posee calidad suficiente? etc. (ver Apéndice A-7, Tabla 9). Sin embargo, la mayor preocupación de

3. El *workbook* se puede recuperar de: <https://paulinamontenegro.typeform.com/to/Sx7DZS>

los docentes noveles es la gran cantidad de horas de trabajo no lectivo, el no lograr gestionar sus tiempos de trabajo fuera del aula, en el *back stage* (ver Apéndice A-7, Tabla 9). La segunda preocupación es, si cuentan o no con infraestructura/equipamiento adecuado para desempeñarse, entendiendo que es una cuestión que no depende de ellos, más bien de la institución donde realizan su quehacer, afectando su trabajo en el *front stage* pero también en el *back stage*. Las competencias que los docentes expertos desearían potenciar, también es posible clasificarlas en esta lógica de *front stage* y *back stage*. Si bien siguen existiendo preocupaciones hoy asociadas a la puesta en escena, también existe interés por mejorar sus conocimientos y habilidades en temas como: la planificación de la enseñanza, la evaluación, la actualización de contenidos, además del deseo de realizar investigación académica, lo cual corresponde a tareas de *back stage*.

En relación a los “Sentimientos asociados al debut” listamos: Nervios, pánico, miedo, “acojonamiento”, ansiedad e inquietud entre los más representativos en los profesores expertos (ver Apéndice A-7, Tabla 9). A pesar de que los noveles declaran como mayor sentimiento el nerviosismo, que podría asociarse a algo negativo, los calificativos que les siguen pueden considerarse como positivos para la mejora de los procesos de E-A. Si bien preveíamos que hubiese participantes que señalasen algunas de las preocupaciones que le proponíamos, ninguno ha optado por elegir: enojado, frustrado, decepcionado, solo, desorientado ni angustiado (ver Apéndice A-6, Tabla 8).

En nuestro marco teórico detectamos una evolución del centro de interés que proponen las competencias docentes. El foco se ha ido moviendo de lo más funcional, año 2003, centrado en la docencia y la investigación; pasando por un periodo intermedio donde se atiende al ámbito socio-comunicacional; y llegando a día de hoy donde se introducen las capacidades tecnológicas y actitudinales. Si comparamos este análisis con nuestros participantes, las competencias que coinciden son las establecidas en los ámbitos de gestión y actitudes del ámbito personal/social.

Conclusiones y aportaciones

Tras haber desplegado nuestro estudio hemos puesto de manifiesto, en relación al objetivo primero, que existe un ranking de 16 inquietudes y necesidades compartidas por el profesorado novel. Los tres aspectos prioritarios resultaron: la mala gestión del tiempo, con dificultades para compaginar el trabajo docente fuera del aula con su ac-

tividad profesional; seguido por no contar con las infraestructuras o el equipamiento adecuado que apoye su desempeño frente a los alumnos; y en tercer lugar el no saber cómo enfrentar la pasividad, el desinterés y la falta de *engagement* de sus estudiantes. Por otra parte, al grupo de docentes expertos les preocupaba más la sobrecarga de trabajo administrativo y la gestión.

En relación a las dimensiones de identidad que habíamos analizado en el marco teórico (sentimientos, estrategias y creencias) 8 ítems hacen referencia al ámbito estratégico y otros 8 al emocional. Ninguna se vincula al ámbito de las creencias, ni las cuestiona.

Conocer las necesidades es el primer paso para comprender la situación de nuestro *target* nuclear. Por la cantidad de circunstancias asociadas a las emociones y la gestión estratégica, que relatan nuestros participantes, consideramos que el equilibrio emocional y la regulación son la punta de lanza que permitirá mejorar consecuentemente las dinámicas de E-A, haciéndolas sostenibles y perdurables.

De manera unánime, para los docentes expertos y noveles, la mayor satisfacción de su trabajo docente se relaciona con lo que ocurre al relacionarse con personas. Por una parte, los expertos manifiestan su felicidad, ilusión, orgullo al momento de volver a encontrarse con alumnos, que expresan su admiración y agradecimiento. Mientras que los noveles destacan de su motivación por la tarea docente la posibilidad de generar vínculos con sus estudiantes y disfrutar de su trabajo.

Con el diseño de nuestro instrumento de ayuda pretendemos mejorar la competencia reflexiva, que según Perrenaud (2010) es la madre del resto de competencias. De esta manera cubriremos el segundo y tercer objetivos, el de proveer a los profesionales de un instrumento de apoyo en sus funciones como docentes. La competencia reflexiva en concreto es la que más se potencia con nuestro *workbook*. Los *feed backs* que hemos ido recibiendo en los escasos seis meses desde que el *workbook* se ha hecho público, apuntan a que lo mejor valorado son los consejos de experto, luego los ejercicios que disparan la reflexión intrapersonal y, al final, las *check-lists*.

En suma, como producto, el *workbook* invita a convertirnos en lectores activos, a realizar ejercicios y actividades para regular el desempeño de las actividades de E-A, a visualizar las preocupaciones y las metas. Nos empuja a identificar dónde estamos, pero también dónde queremos llegar como docentes, aplicando así un sistema

de autoformación perdurable en el tiempo. Lo presentamos con un tono cercano, empático y distendido, alejado de la moralina, la severidad y la sanción, a la que muchas veces la presión académica da lugar.

Desde nuestro punto de vista, las limitaciones que detectamos en nuestro trabajo son, por una parte, el número de participantes en la muestra y que los noveles pertenezcan a un único centro educativo. Debería hacerse extensible a más instituciones y contextos. Y, por otra parte, debemos revelar que nos falta un estudio comparativo

de otros instrumentos similares que se hayan podido generar desde otras universidades.

A partir de ahora se abre una segunda investigación referida a los usuarios del *workbook*, con el objetivo de recoger evidencias para medir el alcance de las aportaciones de este instrumento, de cómo los usuarios lo han utilizado, atendido a las directrices y recomendaciones, cómo las han implementado y si se han empoderado finalmente de ellas. Tras lo cual deberíamos ser capaces de validar, ajustar y rediseñar el contenido o la morfología del producto.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2).
- Cejas, R., Navío, A., y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49).
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Espinoza, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1).
- Herrera, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario.
- Imbernon Muñoz, F., y Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(11) Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/56/imbernon_guerrero.pdf
- Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M. y Pérez-López, U. (2012). ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria y Educación CIDUI 1*. Recuperado de: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/150/137>
- Martínez, M. (2014) Prólogo. En C. Monereo (coord.), *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Mas, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mateo, J. (2012). La Formación de Formadores en la Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211-223.
- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: Hacia una identidad profesional docente. En C. Monereo (coord.), *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 39-61). Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. (2015). Introducción. Los incidentes críticos y su gestión. En C. Monereo; M. Monte y P. Andreucci. *La gestión de incidentes críticos en la universidad*, (pp. 15-42). Madrid: Narcea.
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Akademeia*, 16(2), 49-75.
- Monereo, C.; Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 323-340.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104.
- Paricio, J. (2018). Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones. Zaragoza: *Revista de la Red estatal de Docencia Universitaria, (REDU)*.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pink, S. (2016). *Digital ethnography*. Springer.
- Ruiz, M., y Aguilar, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 37-65.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, (339), 923-946.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2).
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, L.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A-P; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M.C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. En REDU, Competencias docentes en la educación superior. *Revista de la Red estatal de Docencia Universitaria REDU 10* (2), 21-56.
- Van der Want, A; Schellings, G.L.M. y Mommers, J. (2018): Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective, *Teachers and Teaching 24* (7), 802-824.
- Zabalza, Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5(5), 69-81. Recuperado a partir de http://unmotivo.com/lcu/grafica/articulos/imgs_bole-tin_5/pdfs/LCU5-7.pdf

Apéndice

A-1 Tabla 1

| Año | Autores | Enfoque |
|------|-------------------------|--|
| 2003 | Zabalza | Funcional, centrado en la docencia. |
| 2004 | Perrenoud | |
| 2005 | Pérez | Se establecen categorías a partir de: las funciones docentes. |
| 2008 | Ayala | |
| 2009 | Tejada | Se establecen categorías a partir de: conocimiento, metodología y relación con otros. |
| 2011 | Mas | Se establecen categorías a partir de las funciones de docencia e investigación. |
| 2012 | Mateo | |
| 2013 | Tejada | Presenta a partir de la Comisión Europea del 2008, 3 categorías asociadas a: ámbito profesional, pedagógico-social y gestión. |
| 2014 | Torres Rivera et al. | Plantean nuevas consideraciones del ámbito social, asociadas a la prevención de la violencia, prejuicios, discriminación, sentimiento de justicia entre otras. |
| 2014 | Espinoza | Abarca categorías asociadas a: relaciones interpersonales, comunicación, metodología, tecnología y evaluación. |
| 2014 | Monereo y Domínguez | Plantean categorías en orden de importancia asociadas a: comunicación, relaciones interpersonales, metodología, planificación y gestión de la docencia, innovación y finalmente trabajo en equipo. |
| 2016 | Cejas, Navío y Barroso. | Plantea categorías disciplinares, pedagógicas y tecnológicas. |
| 2017 | Ruiz y Aguilar | Establecen competencias específicas y transversales, asociadas a 6 dimensiones: docencia, investigación e innovación, vinculación con la colectividad, gestión institucional, valores y actitudes del ámbito personal, finalmente valores y actitudes del ámbito interpersonal/social. |

Tabla 1. Autores y enfoques sobre competencias docentes. Fuente: elaboración propia. Nota: Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Pérez (2005) y Ayala (2008) citados por Tejada (2009).

A-2 Tabla 3

| Perfil | | N | % |
|---|----------------------|----|----|
| Edad (años) | <29 | 1 | 5 |
| | 30 – 39 | 7 | 35 |
| | 40 – 49 | 6 | 30 |
| | 50 – 59 | 4 | 20 |
| | 60 < | 2 | 10 |
| Género | Mujeres | 9 | 45 |
| | Hombres | 11 | 55 |
| Educación | Grado + Licenciatura | 11 | 55 |
| | Máster | 6 | 30 |
| | Doctor | 3 | 15 |
| Formación profesional | Diseño | 9 | 45 |
| | Arquitectura | 2 | 10 |
| | Publicidad | 3 | 15 |
| | Teatro | 1 | 5 |
| | Historia | 1 | 5 |
| | Ingeniería | 2 | 10 |
| | Psicología | 1 | 5 |
| | Filosofía | 1 | 5 |
| Áreas de enseñanza | Diseño/Comunicación | 7 | 35 |
| | Multidisciplinar | 13 | 65 |
| Miembros de equipos de gestión /dirección | Si | 9 | 45 |
| | No | 11 | 55 |
| Años de experiencia | 0 – 9 | 9 | 45 |
| | 10 – 19 | 5 | 25 |
| | 20 – 29 | 4 | 20 |
| | 30 – 39 | 1 | 5 |
| | 40 < | 1 | 5 |

Tabla 3. Información de participantes (N=20). Fuente: elaboración propia.

A-3 Tabla 4

| Nº | Nombre | Descripción de la tarea |
|----|---------------------------------------|--|
| 1 | Carta de amor y de separación. | Deberás escribir a mano 2 cartas dedicadas a tu “trabajo como profesor”, leerlas en un audio, y enviar fotografías de ambas. |
| 2 | De película | Deberás inventar un título de película para describir lo que ha sido tu experiencia docente a la fecha. Envía un audio explicando el motivo de tu respuesta. |
| 3 | Preparativos | Deberás describir el proceso de preparación de un curso que llevas a cabo durante un semestre. Explicame cómo crees que este proceso podría ser más fácil para ti. Envía un audio con tus respuestas. |
| 4 | El debut y la previa | Deberás recordar y describir cómo te sentiste la primera vez que estuviste en una sala como profesor/a. Selecciona y marca en la lista lo que experimentaste las primeras semanas como docente. Envía tus respuestas a través de una nota de audio. |
| 5 | F*ck day | Deberás imaginar cómo sería un día en el cual todo salga mal en tu trabajo como profesor/a. Relata sucesos desagradables que pudieron haber ocurrido (en este día ficticio). Luego, cuéntame cuál ha sido un mal momento o una mala experiencia que has tenido como profesor. Envía un audio con tus respuestas. |
| 6 | Lo favorito y lo diferente | Deberás reflexionar respecto a lo que más valoras de hacer clases, describir la mayor diferencia que existe entre tu trabajo como profesor/a y el trabajo que realizas o has realizado fuera de la universidad en tu ámbito profesional. Envía un audio con tus respuestas. |

Tabla 4. Misiones Diario Móvil. Fuente: elaboración propia.

A-4 Tabla 5

| Esferas de Identidad | Dimensiones | Preguntas |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Concepciones | Fortalezas y debilidades | Existen competencias asociadas al trabajo docente, como planificación y evaluación del aprendizaje, metodológicas, comunicativas, sociales, de investigación. ¿Cuál te gustaría potenciar? Y tú, ¿En qué te consideras buen y mal profesor? (Ej.: soy un desorden con los trabajos cuando me los entregan, tardo en corregirlos, etc.) |
| | Características de un buen profesor | ¿Cómo definirías a un buen profesor? ¿Podrías recordar a un profesor que marcó tu enseñanza en la época universitaria? ¿Qué lo hizo especial? |
| | Requisitos para ser docente | ¿Qué se le requiere a un profesional para hacer docencia? |
| Estrategias | Etapas en la transición | ¿Sientes que han existido etapas en tu trayectoria como profesor? ¿Cuáles? En momentos que has tenido sobrecarga de trabajo, ¿a qué has dado preferencia, al ámbito profesional o al docente? |
| | Desafíos y satisfacciones | ¿Cuál crees que ha sido el mayor reto en tu carrera docente? ¿La mayor satisfacción? |
| Sentimientos y emociones | Motivaciones | ¿Cuáles eran tus mayores motivaciones al comenzar tu etapa como profesor? ¿Qué te inspira a enseñar a jóvenes? ¿Qué visión te gustaría que tuviesen los alumnos de ti? |
| | Preocupaciones | ¿Cuáles eran tus mayores preocupaciones al comenzar su etapa como profesor? ¿Qué crees que te hubiera ayudado a lidiar con esas preocupaciones? |
| | Sentimientos al comenzar | ¿Cómo llegaste a hacer clases en la universidad, de donde nació tu interés por enseñar? ¿Qué recuerdas haber sentido la primera vez que estuviste que estuviste frente a un grupo de estudiantes? ¿Podrías describir lo que sientes cuando comienza un nuevo curso? |
| Valoraciones y recomendaciones | Valoración del ejercicio docente | Según tu experiencia, podrías decirme: un aspecto que valoras positivamente, y uno que valoras negativamente de ser profesor universitario. ¿Qué crees que esperan los estudiantes de un profesor hoy? |
| | Consejos | Si volvieses a tus inicios, cómo enfocarías tu actividad docente. Si tuvieras la posibilidad de volver a empezar, dime 1 aspecto que seguro reformularías. Finalmente, imagina que puedes volver al pasado, y tienes la oportunidad de aconsejarte, dime 3 palabras claves que te dirías, o a otros que comienzan a hacer clases por primera vez ¿Cuáles serían? |

Tabla 5. Entrevista semi-estructurada al profesorado sénior. Fuente: elaboración propia

A-5 Tabla 6

| Ámbito | Ítem de motivación | N/(10) |
|------------------------------|---|--------|
| Institución educativa | Cierta estabilidad laboral | 4/10 |
| | Flexibilidad horaria | 2/10 |
| | Posibilidad de viajar | 1/10 |
| Equipo de trabajo | Reconocimiento de pares | 2/10 |
| | Relación con pares multidisciplinares | 2/10 |
| Asignatura | Actualización continua en temáticas y contenidos | 2/10 |
| | Nuevas experiencias cada nuevo semestre | 2/10 |
| | Buen ambiente en clases, se pasa bien | 5/10 |
| | Situación anhelada semanalmente | 5/10 |
| | Relación con gente joven | 1/10 |
| Estudiantes | Alumnos expresan asombro/interés | 3/10 |
| | Creación de vínculos | 6/10 |
| | Reconocimiento de estudiantes | 1/10 |
| | Generación de espacio de aprendizaje colaborativo | 2/10 |
| Yo como docente | Compromiso con la formación de otros | 3/10 |
| | Aprendizaje y crecimiento constante | 7/10 |
| | Desafío personal | 4/10 |
| | Visualización de logros de estudiantes | 1/10 |
| | Nexo entre formación profesional y educación | 1/10 |

Tabla 6. Motivaciones iniciales de los docentes noveles. Fuente: elaboración propia

A-6 Tabla 8

| Sentimientos positivos | N/(10) | Sentimientos negativos | N/(10) |
|------------------------|--------|------------------------|--------|
| Curioso | 6/10 | Nervioso | 10/10 |
| Alegre | 5/10 | Ansioso | 5/10 |
| Comprometido | 5/10 | Preocupado | 2/10 |
| Agradecido | 4/10 | Incómodo | 2/10 |
| Expectante | 3/10 | Inseguro | 2/10 |
| Afortunado | 3/10 | Tenso | 2/10 |
| Entusiasmado | 3/10 | Dubitativo | 1/10 |
| Seguro | 2/10 | Agotado | 1/10 |
| Cómodo | 2/10 | Estresado | 1/10 |
| Inspirado | 2/10 | Expuesto | 1/10 |
| Confiado | 2/10 | Asustado | 1/10 |
| Ilusionado | 2/10 | Confundido | 1/10 |
| | | Enojado | 0/10 |
| | | Frustrado | 0/10 |
| | | Decepcionado | 0/10 |
| | | Solo | 0/10 |
| | | Desorientado | 0/10 |
| | | Angustiado | 0/10 |

Tabla 8. Sentimientos asociados al debut en profesores noveles. Fuente: elaboración propia

A-7 Tabla 9

| Esferas de identidad | Dimensiones | Preguntas |
|---------------------------------|--|---|
| Concepciones | Fortalezas y debilidades | Fortalezas: Empatía hacia sus alumnos y sentirse facilitadores del aprendizaje en aula. Debilidades: en “formalidades” tales como planificación, evaluación y actualización de contenidos. |
| | Requisitos para ser docente | Ser experto en su área. Contar con formación en pedagogía. Realizar un proceso de inducción / aprendiz. Capacidad de generar material y entregarlo de manera organizada. Motivación. Responsabilidad. Compromiso. |
| | Desafíos y satisfacciones | Desafíos asociados al <i>front stage</i> : hacer clases con gran audiencia, en otro idioma u otro país. Desafíos asociados al <i>back stage</i> : generar una metodología propia, un discurso personal, una voz, una identidad. |
| Sentimientos y emociones | Motivaciones al inicio de su carrera | Preocupación por mí, ser capaz de: sobrevivir, validarse, generar un propio punto de vista, comunicar, transmitir. |
| | Motivaciones actuales | Preocupación por los estudiantes: ser capaces de entregar algo a otros, conocimientos, valores, herramientas, reconocimientos. |
| | Preocupaciones al inicio de su carrera | Relacionadas con la puesta en escena frente a otros, el <i>front stage</i> . |
| | Preocupaciones actuales | Interés en potenciar competencias, de planificación, evaluación e investigación. |
| | Sentimientos asociados al debut | Nervios, pánico, miedo, “acojonamiento”, ansiedad e inquietud. |

Tabla 9. Resultados entrevista semi-estructurada al profesorado sénior. Fuente: elaboración propia

