RESUMEN

ESTUDIO MIXTO ACERCA DE LA PERCEPCIÓN Y
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES
Y DE LAS ACCIONES PARA SU DESARROLLO,
SEGÚN PROFESORES UNIVERSITARIOS

por

Vanina Janet Lavooy

Asesor principal: Raquel Bouvet de Korniejczuk

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: ESTUDIO MIXTO ACERCA DE LA PERCEPCIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DE LAS ACCIONES PARA SU DESARROLLO, SEGÚN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Nombre del investigador: Vanina Janet Lavooy

Nombre y título del asesor principal: Raquel Bouvet de Korniejczuk, Doctorado en Educación, Currículum e Instrucción

Fecha de terminación: febrero de 2019

Problema

El problema de investigación fue el siguiente: ¿Cómo perciben y evalúan los profesores de la UM, tanto sus competencias docentes como la propuesta de eventos para desarrollarlas que les proporcionó la UM durante el periodo de enero a julio de 2018? ¿En qué competencias, si es que hay en algunas, es posible observar un desarrollo significativo en la autopercepción de competencias docentes?

Método

Este trabajo utilizó un diseño de investigación mixto. La muestra fue de 107 profesores, que completaron el Autodiagnóstico de competencias docentes (ACD) en pretest y postest, permitiendo análisis descriptivos e inferenciales cuantitativos.

Se analizaron y crearon categorías abiertas para: evaluaciones anónimas realizadas por profesores que participaron en eventos para el desarrollo docente, entrevistas estructuradas a 45 profesores asistentes a los eventos, un mes después, preguntas abiertas del ACD, y una sección de 62 portafolios docentes.

Resultados

La competencia docente más desarrollada fue la 6: "ejerce la tutoría y la mentoría", en el pretest y en el postest; y la menos desarrollada fue la 2: "experto disciplinar que investiga". Hubo crecimiento estadísticamente significativo en las siete competencias docentes, entre el pretest y el postest, según la prueba *t* de Student para muestras pareadas. El cálculo *d* de Cohen mostró un tamaño del efecto pequeño ($.2 < d < .5$) en el crecimiento de las competencias 4, 7, 2 y 5, y uno medio ($.5 < d < .8$) en el crecimiento de las competencias 3, 6 y 1.

Cinco categorías tuvieron alto grado de representación en aquello que los profesores destacaron como útil de los eventos y aplicable a su tarea docente: obtener ideas prácticas, obtener sustento teórico, contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia, aplicar la temática durante el evento e intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas.

Conclusiones

1. Todas las competencias docentes tuvieron un desarrollo significativo, luego de un semestre de trabajar por ello. El tamaño del efecto fue pequeño para cuatro competencias y medio para tres.
2. Las realimentaciones muestran alto grado de satisfacción de los asistentes a los eventos destinados al desarrollo profesional.
3. Los portafolios docentes mostraron que los profesores consideran haberse desarrollado en las dimensiones: investigador, profesor, tutor y mentor.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

ESTUDIO MIXTO ACERCA DE LA PERCEPCIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DE LAS ACCIONES PARA SU DESARROLLO, SEGÚN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Tesis
presentado en cumplimiento parcial de
los requisitos para el título de
Doctorado en Gestión Curricular

por

Vanina Janet Lavooy

Febrero de 2019

ESTUDIO MIXTO ACERCA DE LA PERCEPCIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DE LAS ACCIONES PARA SU DESARROLLO SEGÚN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Doctorado en Gestión Curricular

por

Vanina Janet Lavooy

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Dra. Raquel Bouvet de Korniejczuk

Dr. Moisés Díaz Pinedo,
Examinador externo

Miembro: Dr. Jaime Rodríguez Gómez

Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares,
Director de Posgrado e Investigación

Miembro: Dr. Alonso Meza Escobar

12 de febrero de 2019
Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS vi

LISTA DE TABLAS vii

RECONOCIMIENTOS ix

Capítulo

I. INTRODUCCIÓN 1
- Problema 3
- Propósitos 5
- Objetivos 5
- Hipótesis de investigación 6
- Supuesto 6
- Importancia del estudio 7
- Limitaciones del estudio 9
- Delimitaciones 10
- Definición de términos 11

II. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA 12

- Competencias del profesor universitario 13
  - Indicadores de competencias del profesor universitario 17
    - Competencia de trabajo en equipo 18
    - Competencia de tutoría 18
    - Competencia ética 19
    - Competencia de gestión 19
    - Competencia de evaluación 20
    - Competencia de investigación 21
    - Competencia pedagógico-didáctica 22
    - Competencia tecnológica 22
    - Competencia metacognitiva 23
    - Competencia comunicativa 23
  - El perfil competencial del profesor universitario en la UM 24
    - Dimensión investigador 24
    - Dimensión profesor 25
    - Dimensión tutor y mentor 26
  - Necesidades de formación del profesorado 27
- El desarrollo docente 31
  - Tipos de programas de desarrollo docente 32
    - Desarrollo informal 33
    - Formación ofrecida por la institución 33
    - Acompañamiento o guía pedagógica 35

Proyectos de colaboración internacional 35
Programas de inducción docente (para docentes noveles) 35
Características necesarias en los programas de desarrollo docente 36
Resultados de los programas de desarrollo docente 42
Impacto en los profesores y en sus estudiantes 43

III. METODOLOGÍA 50

Población y muestra 51
Variables y su medición 51
Operacionalización de variables 52
Variable autodiagnóstico de competencias docentes 52
Variable evaluación de eventos para incentivar el desarrollo de competencias docentes 62
Variable evaluación del desarrollo de competencias docentes 69
Proceso para la recolección de datos 70
Etapa de autodiagnóstico de competencias docentes 70
Etapa de evaluación de eventos para fomentar el desarrollo de competencias docentes 70
Etapa de evaluación del desarrollo de competencias docentes 70
Procesos para el análisis de datos 71
Etapa de autodiagnóstico de competencias docentes 71
Etapa de evaluación de eventos para estimular el desarrollo docente 71
Etapa de evaluación del desarrollo docente 74

IV. RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN 76

Características demográficas de la muestra 76
Iniciativas personales de formación docente 76
Análisis cuantitativo 78
Autodiagnóstico de competencias docentes 78
Análisis cualitativo 82
Realimentación inmediata de eventos 82
Aspectos de los eventos útiles y aplicables 87
Aspectos de los eventos considerados irrelevantes 94
Sugerencias realizadas por los profesores para próximos eventos 99
Realimentación al IDP de mayo de 2018 106
Entrevistas a profesores, más de un mes después del evento 110
¿Qué recuerdan los profesores del evento? 111
¿Qué hicieron luego del evento con lo que allí se abordó? 117
Otras inferencias de las entrevistas 122
Desarrollo de competencias docentes 126
Desarrollo docente 127
Dispositivos para el desarrollo docente 131
Proyección a futuro 135
Recomendaciones de los profesores para el programa de desarrollo docente 136
Estrategias activas de enseñanza 136

Pedagogía y didáctica 138
Investigación 139
Estrategias de evaluación por competencias 140
Tecnología 141
Trabajo colaborativo 141
Capacitación en el área disciplinar 142
Manejo de otros idiomas 142
Elaboración de materiales 142
Sugerencias para programa de desarrollo docente (PDD) 143
Gestión del tiempo 144
Otros 144
Interpretaciones generales desde las distintas fuentes 145
Relaciones entre resultados cualitativos 145
Realimentaciones inmediatas 145
Realimentaciones inmediatas y entrevistas más de un mes después 147
Portafolios docentes y recomendaciones en ACD 148
Relaciones entre resultados cuantitativos y cualitativos 149

V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 152

Resumen 152
Problema 152
Marco teórico 153
Metodología 155
Resultados 156
Discusión 159
Desarrollo de competencias docentes a partir de programas que buscan favorecerlo 159
Características de programas efectivos de desarrollo docente 162
Conclusiones 165
Recomendaciones 167
Para la institución 167
Para futuras investigaciones 170

Apéndice
A. INSTRUMENTO 172

B. SALIDAS ESTADÍSTICAS COMPUTARIZADAS 177

REFERENCIAS 321

LISTA DE FIGURAS

1. Modelo de ecuaciones estructurales estimadas por el método de máxima verosimilitud..... 60

2. Representación gráfica de los promedios de competencias docentes
en el pretest y en el postest 80

3. Perfiles de medias según el nivel de desarrollo docente..... 81

LISTA DE TABLAS

1. Dimensiones y competencias docentes de la UM 53

2. Cargas factoriales de los ítems en las dimensiones de profesor, tutor y mentor e investigador 57

3. Distribución de la muestra por facultad..... 77

4. Porcentaje de docentes que realizó distintas acciones para el desarrollo docente, según lo informaron en el pretest y el postest 79

5. Pruebas *t* para muestras relacionadas y *d* de Cohen para las competencias docentes 80

6. Porcentajes de los profesores de cada evento que recomendarían o no a un colega asistir al mismo en una próxima edición 83

7. Porcentajes de los profesores de cada evento que consideraron excesivo, adecuado y escaso el tiempo dedicado al mismo 85

8. Porcentajes de los profesores de cada evento que consideraron que todas, la mayoría y algunas de las actividades propuestas en los mismos les ayudaron a alcanzar el objetivo del encuentro..... 86

9. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores consideraron “útil y aplicable”, por categoría y evento..... 93

10. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores consideraron “irrelevante”, por categoría y evento..... 98

11. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de las “sugerencias” realizadas por los profesores, por categoría y evento..... 105

12. Distribución de frecuencias de respuestas para la realimentación inmediata del IDP, por categoría..... 109

13. Distribución de frecuencias de las entrevistas por evento 111

14. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores recuerdan del evento, por categoría 117

15. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores hicieron luego del evento con lo allí trabajado, por categoría..... 122

16. Distribución de frecuencias acerca de otras inferencias realizadas a partir de las entrevistas, por categoría 126

17. Distribución de frecuencias de los aspectos en que los profesores consideraron que hubo desarrollo docente, por categoría 131

18. Distribución de frecuencias de los dispositivos que ayudaron a los profesores en su desarrollo personal, por categoría 134

19. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores mencionaron como necesidades propias y de colegas, en el pretest y en el postest, por categoría 145

RECONOCIMIENTOS

En la montaña rusa de expectativas, experiencias, aprendizajes y emociones que implica hacer una tesis, hay personas que han sido como cinturones de seguridad y contención para mí. Dos de ellas, además de generarme una profunda gratitud, se han ganado mi admiración por su capacidad de ser excelentes profesionales que vívidamente esparcen el espíritu cristiano. La primera es la doctora Raquel Bouvet de Korniejczuk; mucho más que mi directora de tesis. Ha apartado para mí todo el tiempo de acompañamiento necesario en esta investigación (renunciando incluso a sus tiempos personales), me abrió oportunidades para crecer en el trabajo que la tesis requería, me permitió aprender de su persona cómo conducirme ante estos desafíos y me ofreció preguntas oportunas para pensar desde distintos ángulos. Siempre supo motivarme. El segundo es el doctor Jaime Rodríguez; mi metodólogo. Fue capaz de hacerme sencillo lo intrincado, en más de una ocasión se las ingenió para ordenarme las ideas, me escuchó con paciencia y me enseñó a pensar en términos de la precisión y la claridad que este tipo de proyectos requieren. Su serenidad y amplio conocimiento me ofrecieron un colchón de confianza. ¡Muchas gracias a ambos! Son una inspiración para mí.

Además, muy ligado a mi proceso de tesis, también está el doctor Alonso Meza. No solo fue miembro de mi tribunal de tesis. Me acompañó desde que el proyecto estaba en pañales, ayudándome a pensar en las alternativas para darle forma, en las necesidades institucionales y las percepciones que los distintos actores podrían tener en el desarrollo de este trabajo. Mi sincera gratitud por sus aportes, palabras de estímulo y disposición para compartir sus conocimientos.

Por otra parte, están las personas que me han “cargado el tanque emocional” para poder avanzar en la investigación. En primer lugar, quienes merecen un apartado especial: mis padres. Sin todo lo que ellos hicieron por mí durante los primeros 24 años de mi vida, yo hoy no estaría terminando esta etapa.

Y como si eso fuera poco, se las ingeniaron para dejarme sentirlos cerca también en este proceso de tesis. ¿Qué otra cosa puedo decir? ¡Les debo lo que soy! Y junto con ellos, mi familia más cercana: Erick, Nati y Abue. ¡Gracias por apoyarme siempre! Y por bancarse mis locuras.

Hay personas que menciono ahora como conjunto y sin nombre, pero que de modo individual han sido significativas para mí durante este proceso también: amigos y compañeras de trabajo que desinteresadamente me hicieron un lugar en México, y amigos que desde Argentina y otros lugares del mundo se mantuvieron presentes. Su espíritu positivo, generosidad, empatía y oraciones me han rodeado, lo que agradezco sinceramente y valoro muchísimo.

Un grupo muy especial que fue clave para este trabajo y a quien debo un sentido agradecimiento es el de los profesores de la UM. No solo estuvieron dispuestos a ceder la información de sus autodiagnósticos para analizarla en esta investigación; varios de ellos me brindaron su tiempo en entrevistas personales, otros contestaron formularios anónimos que nutrieron este trabajo, y todos ellos con su conducta cotidiana me permitieron seguir aprendiendo. Algunos contagian ganas de seguir superándose y me volvieron a convencer de que vale la pena trabajar por la educación… también a nivel de formación del profesorado. En este grupo es imperioso que nombre a la maestra Raquel Martínez, cuyo apoyo, además, fue fundamental.

Por último, sé que todo lo que logré es “por la misericordia de Jehová” (Lamentaciones 3:22). Él me tejió, me condujo hasta aquí a través de mi vida, me inventó un proyecto educativo en la UM, puso en mi camino una galaxia de personas amantes y capaces, me dio la salud, las fuerzas y la capacidad para avanzar en la tesis. Lo adoro y alabo también por eso.

En síntesis, entonces, esta tesis tiene poco o mucho de cada persona nombrada o anónima. Sé que es poco, pero dedico a cada una mi más sentido: ¡MUCHAS GRACIAS!

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra actualmente ante nuevos desafíos planteados por su contexto social. Sus tradiciones de énfasis en la transmisión del conocimiento han sido cuestionadas en los últimos 20 años. Las demandas del campo laboral pretenden egresados universitarios caracterizados por perfiles profesionales competentes en las diversas áreas, lo que lleva a la universidad a modificar sus planes de estudio, a revisar sus procesos y sus metas. Pero modificar la formación que ofrece la universidad, requiere cambiar también el modo de concebir el rol del profesorado y sus habilidades para poner en escena los nuevos desafíos (Calleja y Montebello, 2007; Hepp, Prats Fernández y Holgado García, 2015). Se ha cuestionado el hecho de que el profesor consiga su prestigio debido a su actividad investigadora, en desmedro de que gestione el desarrollo de su perfil docente (Torra et al., 2013). En este punto cobran relevancia las competencias docentes de los profesores universitarios.

A diferencia de otros niveles educativos, el profesor de la educación superior no fue formado para ser docente, sino que se ha preparado para ejercer una profesión determinada (Davies y Maguire, 2013); excepto, claro, los profesores de las carreras docentes. Esto hace que el profesional que se convierte en profesor universitario generalmente enseñe del modo en que se le enseñó a él (Knapper, 2013; McQuiggan, 2012).

Álvarez Rojo et al. (2011) y González López y López Cámara (2010) explicaron que, para asegurar la calidad de la educación superior, el elemento fundamental es el profesorado. Los docentes deberían desarrollar ciertas competencias profesionales que permitirán el cambio cualitativo requerido. Y esta evolución implica cambiar las estrategias de enseñanza.

Pedir que el profesorado transforme su rol no es suficiente para que esto se lleve a cabo. De Miguel Díaz (2006) menciona que se necesita presentarle modelos y pautas que lo ayuden en el proceso de cambio al planificar su docencia. Autores como Espinosa Martín (2014) y Euler (2015) agregan a esto que también deben considerarse las demás dimensiones del desarrollo organizacional.

Por su parte, la educación adventista asume que cada estudiante necesita "aceptar a Cristo como Salvador e integrar en su vida los valores cristianos que lo orientarán a servir al prójimo" (Conferencia General de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, s. f., p. 3). El docente es el ministro de Dios dentro del plan de redención, aspecto que suma importancia a su rol. Caracteriza a la educación adventista un objetivo trascendente que la impulsa a velar no solo por el desarrollo de competencias para esta vida, sino a preparar también para el servicio en la vida venidera. De allí que sea clave la preparación del profesor (Departamento de Educación de la División Sudamericana, 2004), quien mediante su función de mentor busca "hacer discípulos", inculcando en sus estudiantes esa visión de servicio con proyección trascendente.

Los factores mencionados permiten percibir la necesidad de ayudar a los profesores universitarios a desarrollar sus habilidades docentes. Centra (1989, citado en Stes y Van Petegem, 2011) precisaba que se entiende por desarrollo profesional el crecimiento completo de un profesor, en el área de la enseñanza, la investigación y la extensión; mientras que se habla de desarrollo instruccional al hacer referencia concretamente al rol docente. Pero también se aclara que, según los países, la nomenclatura puede ser diferente. Leibowitz (2014, citado en Sutherland, 2018, p. 261) definió el desarrollo académico como "la creación de condiciones que apoyan la enseñanza y el aprendizaje" (359).

Estas habilidades específicas del rol docente actualmente se conocen como competencias docentes. Existen diversidad de acepciones para definir la *competencia docente* como constructo y distintas propuestas acerca de qué competencias caracterizan a un buen docente universitario, más allá de

su área de especialidad. Gallent Torres (2015) explicaba que organizar un único modelo docente universitario consensuado es tarea imposible, debido a los distintos contextos en que los profesores deben desempeñarse. Domínguez Garrido, Leví Orta, Medina Rivilla, y Ramos Méndez (2014) señalaban que lo importante es que cada profesor considere sus expectativas y necesidades en la conformación de las competencias que definirán su línea de desarrollo profesional. En Europa se han realizado estudios acerca de las percepciones que tienen los propios docentes respecto de sus necesidades de formación profesional (Álvarez Rojo et al., 2011; Jato Seijas, Muñoz Cadavid y García Antelo, 2014). Se nota preocupación en detectar y atender especialmente las necesidades de formación del profesorado novel (Benedito Antolí, Imbernón Muñoz y Félez Rodríguez, 2001; Gargallo López et al., 2010, citados en Espinosa Martín, 2014; Melnick y Meister, 2008; Torra et al., 2013).

Hojeij (2012) afirmó que cuando los maestros tienen control sobre las metas y objetivos del programa de desarrollo profesional, adquieren el sentido de propiedad del mismo. También mencionó que un programa exitoso debe ser personalizado; hasta cierto punto debe relacionarse directamente con las necesidades sentidas por los profesores.

Problema

Todos los docentes en ejercicio necesitan una instancia de desarrollo profesional, aunque el tipo de necesidades sea distinto en diferentes momentos de su carrera (Benedito Antolí et al., 2001; Fraser, Gosling y Sorcinelli, 2010; Scarbecz, Russell, Shreve, Robinsony Scheid, 2011). Una vez que los profesores se encuentran ejerciendo, tales necesidades suelen atenderse considerando si son docentes noveles, que recién inician su desempeño profesional, o si ya tienen experiencia en el aula (Benedito Antolí et al., 2001; Goh, Yusuf y Wong, 2017; Ferreres Pavia, 2001; Hojeij, 2012; Jato Seijas et al., 2014).

Ahora, ¿cuál debería ser el punto de partida para diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional eficaz para los docentes universitarios? Para producir un cambio que realmente impacte en las prácticas del profesorado, diversos autores mencionan la importancia de realizar un diagnóstico

de las necesidades de desarrollo profesional de los profesores (Goh et al., 2017; Hojeij, 2012; Jato Seijas et al., 2014). Blazer (citado en Hojeij, 2012) destaca la importancia de diseñar programas de desarrollo profesional que se relacionen directamente con las necesidades de los profesores. Jato Seijas et al. (2014) y Goh et al. (2017) enfatizan en la detección de necesidades de formación de los profesores noveles. También Wright (citado en Hojeij, 2012) destaca que el hecho de brindar atención a las necesidades específicas de la facultad es lo que lleva al logro de la participación y el sentido de pertenencia que determinan los resultados del programa de desarrollo.

Torra et al. (2012) mencionaban que es triple el escenario en que el docente desarrolla sus competencias, siendo que se desenvuelve en un contexto social, en uno institucional y en el microcontexto áulico. Ello implica que, al momento de pensar en implementar un programa de desarrollo profesional que sea útil tanto al profesor como a la institución, deban estar claras determinadas metas a nivel institucional, además de haber identificado las necesidades del profesor.

Las investigaciones no coinciden en cuanto a los distintos aspectos que una universidad debe considerar para fomentar el desarrollo profesional docente y cómo alinear sus necesidades institucionales con las de las personas implicadas. Pero la demanda social y educativa en cuanto al desarrollo de competencias en los profesores universitarios es fuerte.

Al momento de realizarse esta investigación, la Universidad de Montemorelos (UM) se encuentra en un proceso de cambio curricular, de elaboración de un modelo didáctico y de planificación de un programa de desarrollo docente. En ese marco bibliográfico e institucional es que este trabajo abordó la siguiente problemática: ¿Cómo perciben y evalúan los profesores de la UM tanto sus competencias docentes como la propuesta de eventos para desarrollarlas que les proporcionó la UM durante el periodo de enero a julio de 2018? ¿En qué competencias, si es que hay en algunas, es posible observar un desarrollo significativo en la autopercepción de competencias docentes?

Concretamente, se buscará abordar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los índices de calidad del instrumento de autodiagnóstico de competencias docentes?

2. ¿Cuál es el perfil de competencias docentes que presenta una muestra de profesores de la UM?

3. ¿Cuál es la diferencia entre el pretest y el postest del autoadiagnóstico de competencias docentes, mediando entre ellos la intervención de actividades ofrecidas por la UM?

4. ¿Cuáles son los perfiles de competencias docentes de la UM, según su nivel de desarrollo?

5. ¿Cómo son percibidos por los profesores los procesos y las actividades ofrecidos por la UM para el desarrollo de las competencias docentes?

6. ¿Cuál fue la percepción de desarrollo de competencias docentes y cuáles fueron las estrategias seguidas por los docentes para lograrlo, según lo evidenciado en el portafolio docente presentado?

Propósitos

Uno de los propósitos de este estudio es ofrecer una propuesta que permita a la UM implementar un programa de desarrollo docente acorde tanto con las necesidades de sus profesores como con las demandas del plan de estudios que la institución ha desarrollado y que entró en vigencia en agosto de 2018. De ese modo, se favorece el análisis institucional de lo realizado.

También se procura divulgar los datos del presente estudio para ofrecer lineamientos a otras universidades adventistas o a instituciones que estén interesadas en aprovecharlos al planificar sus propios procesos para incentivar el desarrollo profesional de sus profesores.

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue observar y evaluar cómo percibe una muestra de profesores de la UM tanto sus competencias docentes como la propuesta de eventos para desarrollarlas que les proporciona la UM durante un semestre académico.

Para alcanzar lo mencionado, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

1. Colaborar en la elaboración y aplicación a los profesores, de un instrumento de diagnóstico de las competencias docentes.
2. Identificar el perfil de autodiagnóstico de una muestra de profesores de la UM antes y después de ofrecer un programa que estimule el desarrollo de sus competencias docentes.
3. Determinar la diferencia entre el pretest y el postest del autoadiagnóstico de competencias docentes.
4. Distinguir los perfiles de competencias docentes de la UM, según su nivel de desarrollo.
5. Analizar las realimentaciones que otorgaron los profesores en los distintos eventos realizados por la UM para ayudarlos en el proyecto de autogestión de su desarrollo profesional.
6. Identificar en los portafolios docentes aquellos aspectos en que los profesores consideraron haberse desarrollado durante el semestre en cuestión, y los dispositivos que les fueron útiles para ello.
7. Proporcionar sugerencias a la institución, de modo que pueda trabajar en etapas sucesivas de un programa de desarrollo profesional.
8. Aportar datos que otras instituciones universitarias adventistas puedan utilizar para generar un programa de desarrollo profesional.

Hipótesis de investigación

La hipótesis de esta investigación establece que existe diferencia entre el pretest y el postest de autodiagnóstico de competencias docentes después de la intervención.

Supuesto

Esta investigación supone que las competencias docentes, como cualquier competencia, no pueden “desarticularse” para identificar claramente sus componentes conceptual, procedimental y actitudinal. Sin embargo, asume que las actitudes son básicas para el desempeño que la competencia implica.

Lo que significaría que, si la actitud del sujeto es negativa o predominantemente negativa hacia ciertos conceptos o acciones, el sujeto no va a considerar importante asumirlos. Por otra parte, si la persona realiza ciertos comportamientos, aunque los mismos estén en proceso de desarrollo, es porque su actitud hacia ellos es predominantemente positiva. Este supuesto es clave al momento de interpretar la escala de valoración del instrumento de diagnóstico de este estudio.

Importancia del estudio

El ámbito europeo es uno de los referentes en cuanto al desarrollo de los profesores. La Comisión Europea que busca la modernización de la enseñanza superior, formuló en el año 2013 una serie de recomendaciones que apuntan a mejorar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje (Jato Seijas et al., 2014). La recomendación 4 de dicha Comisión dice: "Todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior" (European Commission, 2013, p. 4). Si hay organismos que se están preocupando por establecer metas relacionadas con el desarrollo de habilidades pedagógicas de los profesores de educación superior, evidentemente existe un problema en cuanto a las competencias docentes de los profesionales que se desempeñan como tales en el nivel superior de educación.

Existen investigaciones que muestran la relevancia del acompañamiento y la incentivación a través de los planes de formación, así como la importancia de la evaluación formativa y el reconocimiento que las instituciones ofrecen a su cuerpo colegiado por los logros alcanzados en su desarrollo profesional (De Miguel Díaz, 2006; Torra et al., 2013). Ciertos autores (Pleschová y Simon, 2013; Stes y Van Petegem, 2013) mencionaron que todavía hay lagunas en el conocimiento acerca del impacto de los programas de desarrollo docente y de los elementos que los hacen efectivos. Por ello, este es un campo en que se necesitan aportes.

Tales aportes deberían estar vinculados con distintos aspectos que son necesarios para implementar un programa de desarrollo profesional que beneficie tanto a las instituciones como a los profesionales. Este trabajo buscó contribuir al desafío de alcanzar "el equilibrio entre la necesidad prescriptiva" que urge a los líderes institucionales y la "necesidad sentida" por los profesores (Benedito Antolí et al., 2001, p. 3), analizando las sugerencias que hacen los profesores al pensar en un programa de desarrollo docente y la evaluación que realizan de los eventos a los que asistieron voluntariamente.

También buscó aportar al diseño de un instrumento de autodiagnóstico de las competencias docentes de un cuerpo colegiado, pretendiendo que los mismos profesionales se sientan parte del diagnóstico. Esto considerando que, si el rol clave de la educación está en lo que el docente sea capaz de hacer para estimular el aprendizaje, pasa a ser importante todo aquello que empodere al docente en ese sentido. Una capacitación no tiene sentido si el docente no percibe que necesita desarrollar sus competencias y que el modo en que él gestione las situaciones de enseñanza influye en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, lograr que el profesor sea capaz de identificar sus necesidades e intereses de desarrollo profesional, y que perciba el apoyo de su institución en tal sentido, puede ser un elemento clave en su crecimiento. A su vez, tal crecimiento se tornará en un crecimiento institucional, puesto que los datos obtenidos permiten a la institución seguir aportando para atender las necesidades de sus profesionales.

Otro aporte de este trabajo fue la narrativa de la propuesta implementada por la institución para estimular el desarrollo docente de sus profesores. Identificar un camino transitado, con sus posibilidades, puede ser de utilidad para otras instituciones, además de aquella en que se realiza. También lo es una instancia de análisis de lo que tal programa genera en su cuerpo colegiado, para poder realimentarlo y crecer en etapas sucesivas.

Sintetizando, analizar un proceso institucional de desarrollo profesional desde la visión de los profesores participantes puede allanar el camino para distintas instituciones que estén en la búsqueda

de favorecer el crecimiento de sus docentes. La experiencia de la UM que se presenta en este trabajo permite, tanto su autoevaluación y autosuperación institucional, como sugerencias que sean de utilidad para que otras instituciones incentiven el desarrollo profesional de sus profesores.

Limitaciones del estudio

Este trabajo se realizó solamente en una universidad, lo que constituye una limitación para generalizar resultados. Los mismos deberán ser analizados en el contexto institucional.

Además, siendo que el estudio se limitó a trabajar con las competencias docentes, es posible que en el desarrollo de las mismas haya factores personales que limiten el aprendizaje de los docentes y que no puedan ser identificados (motivacionales, actitudinales o situacionales, por ejemplo).

Cabe destacar que los datos recogidos y analizados consisten en la percepción de los profesores. No se cuenta con una perspectiva externa al mismo sujeto para evaluar las competencias docentes y su desarrollo. Esto sin dudas es una limitación, si se considera la complejidad de evaluarse a sí mismo con objetividad.

Por otra parte, los eventos acerca de los que se pidió la realimentación de los profesores asistentes casi en su totalidad fueron de participación voluntaria. Eso implica que los profesores participantes tienen interés por desarrollarse en las temáticas abordadas en los eventos. Podría decirse que ya cuentan con una actitud positiva hacia la actividad de la que formaron parte. Eso brindaría el mejor escenario posible al momento de solicitar opiniones acerca del evento. Sería una limitante si se piensa en que posiblemente sus opiniones no reflejen perspectivas más negativas que pudieran generarle este tipo de eventos a la población docente universitaria en general.

En cuanto al diseño de la investigación, se pretendía que las realimentaciones de los profesores permitieran identificarlos, para hacer análisis estadísticos que favorecieran encontrar con mayor certeza los factores que ayudan al crecimiento docente. Pero hubo quienes sugirieron que se sentirían más libres de opinar acerca de la propuesta institucional si sus respuestas eran anónimas. Esto se hizo

así, con la consiguiente pérdida de riqueza en el análisis de datos de la investigación, puesto que no se pudieron relacionar todos los datos que pertenecían a la misma persona, favoreciendo el encontrar patrones.

Otra limitación estaría relacionada con la investigadora, quien tuvo el desafío de mantener diferenciado su rol como tal y el de administradora. Esto considerando que, como investigadora, debió buscar la consecuente objetividad, pero como profesional de la educación, ya tiene ciertas ideas acerca de lo que quiere alcanzar, de las causas de ciertos acontecimientos y de estrategias para implementar el programa. Para reducir estos dos últimos riesgos, se cuenta con un equipo asesor que buscó aportar objetividad en contexto a los análisis realizados.

Por último, está la firme posibilidad de que el desarrollo encontrado en las competencias docentes, luego de las acciones de intervención institucional, no se deba únicamente a tales acciones. Podría deberse también a su combinación con eventos realizados por unidades académicas de la UM o por participaciones relacionadas con la docencia que los profesores autogestionaron durante el mismo periodo de tiempo en otras organizaciones o instituciones (participación en congresos, cursos, seminarios, etc.). Aunque se solicitó informes acerca de los mismos, casi no se obtuvieron datos al respecto.

Delimitaciones

Es necesario puntualizar que, si bien en el presente estudio se intentó contar con todo el respaldo teórico y empírico posible para las acciones institucionales relacionadas con incentivar el desarrollo docente, solo se estudió y sistematizó lo sucedido en la UM. En función de tal experiencia, se puede identificar un proceso metodológico aplicable a otros contextos universitarios adventistas.

En el caso concreto de la UM, existe un interés de impulsar el desarrollo de todos sus profesores, pero a los fines de esta investigación se realizó un seguimiento de lo sucedido con los profesores que realizaron el autodiagnóstico de competencias docentes, tanto en el pretest como en el postest, y con aquellos que ofrecieron su realimentación a los eventos realizadas para estimular el desarrollo docente.

Por otra parte, también este trabajo se circunscribió al proceso desarrollado durante un semestre escolar; es decir, al diagnóstico de competencias docentes, la implementación de acciones para favorecer el desarrollo docente durante un semestre y la evaluación de ese primer ciclo del mismo. Todo el proceso se realizó entre diciembre de 2017 y agosto de 2018.

Definición de términos

Se presentan en esta sección las definiciones adoptadas para algunas expresiones muy utilizadas en este trabajo.

Competencia: es la capacidad que evidencia una persona al ejercer su profesión.

Competencia del docente universitario: se entiende como un desempeño que sintetiza de modo activo los siguientes elementos: (a) el saber científico correspondiente, (b) la metodología adecuada para ejemplificar y guiar el aprendizaje de su aplicación práctica y (c) los valores subyacentes a las actitudes que le dan significado y proyección (adaptado de Domínguez Garrido et al., 2014).

Indicadores: son las conductas que caracterizan una competencia y que la definen al ser consideradas en conjunto.

Desarrollo docente: en este trabajo, se utiliza tal expresión para indicar el crecimiento en actividades de enseñanza, investigación, tutoría; es decir, tareas vinculadas con el rol docente, excluyendo aquellas que refieren al crecimiento en el área profesional específica del profesor.

CAPÍTULO II

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

La universidad como institución de educación formal lleva ya siglos en funcionamiento, y lógicamente ha cultivado determinadas características y tradiciones. Una de estas últimas es que el profesor consigue su prestigio debido a su actividad investigadora; no así a su labor docente. También es tradicional la idea de que para enseñar en este nivel educativo es suficiente con saber la materia que se imparte (Torra et al., 2013; Zabalza Beraza, Cid Sabucedo, y Trillo Alonso, 2014). Por otra parte, Euler (2015) menciona que el sistema universitario, sobre todo en Europa Central, es considerado débil para la cultura cooperativa actual. Esto se debe a que posee una tradición milenaria según la cual los docentes son muy autónomos y con pocas normas que controlen su accionar. Tales características conllevan que "el profesorado no se sienta implicado en la construcción y desarrollo de su perfil docente" (Torra et al., 2013, p. 296). Pero el contexto social plantea nuevos desafíos a la educación universitaria, puesto que: la internet y la tecnología favorecen el aprendizaje no formal al alcance de todos, relegando la institución educativa como fuente única de conocimiento; aumenta la cantidad y diversidad de estudiantes del sistema; se enfatiza en educar para "aprender a aprender", complementando habilidades de selección de información, con valores y criterios; existe un aumento de la comprensión pedagógica y la reflexión acerca de la misma por parte del personal académico (Biggs, 2005; Chalmers y Gardiner, 2015; Cobo Romaní y Moravec, 2011; Espinosa Martín, 2014). Esto la lleva a revisar tanto los procesos que se producen en su interior como sus metas.

Barnett (2011, citado en Euler, 2015) observó que "las universidades ya no están autorizadas a ser lugares de misterio, de incertidumbre, de lo desconocido" (p. 15). Ello implica que es necesario pensar desde nuevas perspectivas la educación tradicional, siendo que no alcanza meramente con

conseguir el desarrollo individual de los docentes (Euler, 2015), o con más dispositivos tecnológicos o con incorporar normas internacionales de calidad (Cobo Romaní y Moravec, 2011). También es cierto que el sistema universitario requiere un "sistema de garantía de calidad" para asegurar el continuo mejoramiento de su enseñanza y aprendizaje que mantenga la calidad de los títulos que otorga como institución (Espinosa Martín, 2014). Pero "los tiempos actuales demandan nuevas aproximaciones y nuevos modos de enfocar la formación en capital humano" (Cobo Romaní y Moravec, 2011, p. 21).

Al reconocer el rol clave que el docente siempre ha tenido en el proceso educativo del nivel universitario, y que en este momento se encuentra en transformación, este capítulo está organizado en torno a dos grandes áreas. En la primera, se presentarán algunas competencias que se espera que los docentes universitarios posean para desempeñarse en el proceso educativo y ciertos estudios relacionados con las necesidades formativas del profesorado. En la segunda, se considerará el desarrollo docente, abordando características que tienen y que deberían tener los programas de desarrollo docente, así como los resultados de los programas de desarrollo que encontraron las investigaciones presentadas.

Competencias del profesor universitario

El término competencia, en su concepto general, remite a las capacidades que debe tener una persona para el ejercicio de una profesión. Dicho enfoque fue originado en el ámbito empresarial (Gallent Torres, 2015). El Proyecto Tuning, que pretendió proponer un modelo de educación superior expresado en términos de competencias, ilustró el significado de ellas de este modo: conocer y comprender, saber hacer y saber ser (Gallent Torres, 2015). Yáñiz (2008) menciona que una persona competente, para autorregular sus funciones, pone en juego la combinación de tres tipos de conocimiento: el de sí misma, el de las funciones esperadas y el de las condiciones de acción para cada caso. Considerando los objetivos planteados al sistema universitario, Delgado García et al. (2005, citados en Espinosa Martín, 2014) explican que

> las competencias son una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión, que permiten una formación integral, y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla. (p. 22)

Es evidente que el contexto necesita "un docente activo, preparado para el cambio y la actualización, y dispuesto a formarse para ser capaz de afrontar sus nuevos roles con éxito, a fin de ser un buen docente" (Espinosa Martín, 2014, p. 166). Parafraseando a Shuell (1986, citado en Biggs, 2005), será tarea clave del profesor lograr que sus estudiantes realicen las tareas de aprendizaje que tengan más probabilidades de llevarlos a alcanzar los resultados deseados, si se espera que los estudiantes los consigan de un modo razonablemente eficaz.

Al enfocar la competencia docente, Domínguez Garrido et al. (2014) la definieron como "una síntesis activa del saber científico correspondiente, la utilización de la metodología adecuada para su aplicación práctica, junto con la consideración de los valores y actitudes que dan significado y proyección al aprendizaje" (p. 242). Asún, Zúñiga y Ayala (2013) especifican que la competencia docente implica combinar destrezas vinculadas al ser (actuar según códigos de conducta, valores, ética y obligaciones profesionales que lo llevan a buscar calidad en su trabajo), al hacer (tanto en habilidades generales como planificar, pertenecer a grupos y liderarlos, pensar de modo crítico y creativo, actuar con autonomía aprendiendo de la práctica; como en habilidades específicas de dominio de herramientas tecnológicas y suficiente experiencia práctica en su disciplina para proceder y abordar problemas) y al conocer (los debates y el cuerpo de conocimiento vigentes en su disciplina).

Siendo que las competencias consisten principalmente en desempeños, están estrechamente vinculadas a un determinado contexto o situación en que se producen las acciones, así como a los recursos utilizados para concretarlas. A su vez, pueden presentar distintos niveles de dominio o grado de desarrollo (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014; Yáñiz, 2008).

Torra et al. (2012) señalan que el perfil competencial del docente universitario no puede separar sus dos grandes funciones profesionales: la docencia y la investigación.

Cabe mencionar que siempre se espera que el docente universitario sea especialista en el área que estará a su cargo. Diversos autores dan por sentado el hecho de que su actualización en la materia de su especialidad es un aspecto fundamental (Espinosa Martín, 2014; Euler, 2015; Torra et al., 2012, 2013).

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo buscando identificar qué competencias caracterizan a un buen docente universitario, y muchas de ellas –luego de trabajar bibliográficamente para elaborar una propuesta– toman la opinión de los mismos docentes (Domínguez Garrido et al., 2014; Torra et al., 2013). Hay competencias docentes que se definen de la misma manera en diversas investigaciones, y hay otras que varían según el trabajo realizado.

Gallent Torres (2015) realizó un análisis comparativo de las competencias docentes propuestas por nueve autores (Tejada, Valcárcel, Pérez, Caurcel y Morales, Bozu y Canto, Álvarez Rojo et al., Ortega, Sayós et al. y De Juanas y Beltrán). Luego de unificar aquellas competencias que refieren al mismo concepto y de simplificar las que en su sentido global implican varias unidades, su investigación resume 12 competencias docentes propuestas por tales autores. Son las siguientes: de planificación, interpersonales, metodológicas, comunicativas, de evaluación, personales, de investigación, de gestión, metacognitivas, cognitivas, tutoriales y de innovación.

Con varias de las competencias mencionadas previamente coincide la investigación realizada por Torra et al. (2012), quienes elaboraron un instrumento para estudiar si los profesores universitarios coincidían en considerar que ciertas competencias correspondían al perfil competencial que debería caracterizar al docente universitario. En su propuesta de seis competencias, cuatro coinciden con las mencionadas previamente en el estudio de Gallent Torres (2015): interpersonal, metodológica, comunicativa y de planificación, junto con otras dos: de trabajo en equipo y de innovación. En el caso de

Torra et al. (2012), la competencia de planificación se considera ligada también a la gestión de la docencia. Eran seis competencias en total y encontraron que, a criterio de los 2029 docentes de universidades catalanas que participaron del estudio, las mismas son válidas para el profesor universitario.

Mas Torelló (2012) también menciona seis competencias del docente universitario, enmarcándolas en el propósito de que pueda "conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad" (p. 303). Se mencionan a continuación:

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno, propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

En Sudamérica, Asún et al. (2013) elaboraron también una síntesis en base a las propuestas de distintos autores, para caracterizar al profesor universitario ideal, según el Modelo de Formación por Competencias. Esto con el objetivo de verificar si las demandas que expresaban los estudiantes universitarios coincidían con dicho perfil. Además de la definición que ya fuera mencionada, referida a la combinación del ser, hacer y conocer, estos autores señalaron nueve aspectos interpelados por este modelo: la planificación, el dominio disciplinario, la didáctica, la actitud, la interacción con los estudiantes, la evaluación del aprendizaje, los resultados esperados, el foco del proceso educativo y la complejidad en cuanto a las exigencias pedagógicas.

Es significativo el punto señalado por Domínguez Garrido et al. (2014) en cuanto a que, más allá de las diversas propuestas referidas a las competencias que el docente universitario debería poseer, será importante que cada docente reflexione, considerando sus expectativas y necesidades en la conformación de las competencias que definirán su línea de desarrollo profesional.

Indicadores de competencias del profesor universitario

Siendo que una competencia implica el desempeño de un conjunto de saberes de distinto tipo, resulta necesario especificar qué conductas evidencian que se está en presencia de una determinada competencia. Por ello, los autores que trabajan con perfiles competenciales buscan describirlas. No se encuentra en la literatura un criterio unificado para identificar las caracterizaciones de cada una de las competencias. Mas Torelló (2012) las llama "unidades competenciales"; Romero Sánchez, Gleason Rodríguez, Rubio Barrios y Arriola Miranda (2016) se refieren a esas descripciones como "reactivos"; y Álvarez (2011) las denomina simplemente "características o perfiles" del docente universitario. A los fines de ofrecer claridad al referenciar a los distintos elementos, en este trabajo se ha optado por llamar "indicadores" (González López y López Cámara, 2010) a esas unidades menores que, en su conjunto, conforman cada una de las competencias.

En este apartado se presentará una descripción de las competencias del docente universitario que distintos autores propusieron en estos últimos años. Los nombres de las competencias pueden ser ligeramente diferentes entre autores, pero se ha optado aquí por tomar la nomenclatura propuesta por alguno de ellos y presentarla como subtítulo. Bajo cada una de esas competencias se sintetizan los indicadores que los autores propusieron.

Competencia de trabajo en equipo

Sus indicadores serían los siguientes:

Colabora en las comisiones y equipos de trabajo disciplinares y/o multidisciplinares (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2012).

Manifiesta liderazgo al promover "el interaprendizaje entre docentes y entre docentes y estudiantes" (Álvarez, 2011, p. 104).

Promueve el trabajo con colegas y aporta al programar asignaturas de su área de conocimiento, así como eventos académicos o planes de estudio (Mas Torelló, 2012).

Participa "con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales" (Mas Torelló, 2012, p. 306).

Mantiene "relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente" (Mas Torelló, 2012, p. 306).

Participa "activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje" (Mas Torelló, 2012, p. 306).

Competencia de tutoría

Sus indicadores serían los siguientes:

Planifica acciones de acompañamiento acordes a "los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje" (Mas Torelló, 2012, p. 306).

Crea "un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos" (Mas Torelló, 2012, p. 306).

Orienta al estudiante brindando información, recursos para estimular el desarrollo de competencias y el auto aprendizaje (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2012).

Utiliza "técnicas de tutorización virtual" (Mas Torelló, 2012, p. 306).

Conoce a sus estudiantes y sus intereses, manifestándose abierto para escuchar sus inquietudes acerca del desempeño académico (Asún et al., 2013; Romero Sánchez et al., 2016).

Competencia ética

Sus indicadores serían los siguientes:

Promueve una relación respetuosa entre estudiantes (Romero Sánchez et al., 2016).

Es sensible, respetando la dignidad de sus estudiantes (Álvarez, 2011; Romero Sánchez et al., 2016).

Mantiene la disciplina y respeta las reglas planteadas desde el inicio del curso (Romero Sánchez et al., 2016).

"Promueve valores de responsabilidad social y solidaridad" (Romero Sánchez et al., 2016, p. 15).

Transmite valores, señalando la importancia del ejercicio ético de la profesión (Álvarez, 2011; Asún et al., 2013; Romero Sánchez et al., 2016).

Es congruente al actuar conforme a los valores que afirma sostener (Romero Sánchez et al., 2016).

Es imparcial al aplicar reglas, al evaluar o al dar indicaciones (Romero Sánchez et al., 2016).

Competencia de gestión

Sus indicadores serían los siguientes:

Diagnostica características del grupo y necesidades de aprendizaje para planificar en función de ellas los objetivos, la secuencia de contenidos, la metodología y la evaluación más adecuados para propiciar el desarrollo de las competencias del perfil profesional (Álvarez, 2011; Asún et al., 2013; Mas Torelló, 2012).

Selecciona y/o diseña los recursos didácticos apropiados para cada contexto de aprendizaje (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2012).

Competencia de evaluación

Sus indicadores serían los siguientes:

Utiliza con sus alumnos y consigo mismo instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentivan el desarrollo de habilidades metacognitivas y la autorregulación del aprendizaje (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014; MasTorelló, 2012; Álvarez, 2003, citado en Navarro Soria y González Gómez, 2010).

Comprueba los aprendizajes de sus estudiantes, aplicando el sistema de evaluación que planificó, al enfrentarlos con "problemas auténticos en escenarios reales" (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014, p. 40; Mas Torelló, 2012; Romero Sánchez et al., 2016).

Utiliza la información obtenida mediante la evaluación para tomar decisiones, detectar fortalezas o talentos personales y ser flexible en favorecer distintos estilos de aprendizaje (Asún et al., 2013; Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014; Mas Torelló, 2012).

"Incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación" (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014, p. 41).

Presenta previamente a los alumnos los criterios de evaluación, que valoran "aspectos esenciales en distintos niveles" (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014, p. 42; Romero Sánchez et al., 2016).

Propone tareas complejas que requieren usar conocimientos previos y trabajar colaborativamente (Asún et al., 2013; Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014).

Afronta los deberes y dilemas éticos de la evaluación (Mas Torelló, 2012).

Ofrece realimentación de los trabajos realizados por sus alumnos, considerando las rúbricas o criterios previamente aportados (Romero Sánchez et al., 2016).

Competencia de investigación

Cabe señalar que diversos autores consideran que el profesor universitario cumple distintas funciones dentro de la institución: una es la de docencia, otra es la de investigación, e incluso hay más (Bozu y Canto Herrera, 2009; Mas Torelló, 2011; Monereo y Domínguez, 2014). En este trabajo se considera a la función de investigación como una competencia propia del perfil docente (Álvarez, 2011; Monereo y Domínguez, 2014). A continuación, se enlistan los indicadores de la competencia de investigación, pero solo los que son más relevantes y generales para la docencia, siendo que los autores que describen el perfil del investigador universitario, aportan muchas más especificaciones.

Participa en la elaboración de proyectos y en equipos de investigación nacionales e/o internacionales (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2011).

Asesora a estudiantes en "investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos)", enseñando a pensar, descubrir, formular, buscar (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2011, p. 201).

Elabora informes y documentación de sus investigaciones con fines de divulgación y de docencia (Mas Torelló, 2011).

Autodiagnostica sus necesidades de formación en investigación y busca recursos para desarrollarse en esta área, así como para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2011).

Colabora en la organización de cursos, seminarios, congresos e instancias de intercambio de conocimiento científico (Mas Torelló, 2011).

Adapta "ideas y producciones en beneficio del desarrollo grupal" (Mas Torelló, 2011, p. 201).

Participa "en congresos para difundir el conocimiento generado" (Mas Torelló, 2011, p. 201).

Adapta su discurso y los contenidos científicos según los destinatarios (Mas Torelló, 2011).

Competencia pedagógico-didáctica

Sus indicadores serían los siguientes:

Utiliza distintas estrategias metodológicas, haciendo lo que está de su parte para garantizar el aprendizaje (Álvarez, 2011; Asún et al., 2013; Mas Torelló, 2012; Romero Sánchez et al., 2016).

Genera un clima social positivo que propicia la interacción, el diálogo y experiencias significativas de aprendizaje (Álvarez, 2011; Mas Torelló, 2012).

Gestiona recursos didácticos y la infraestructura ofrecida en la institución (Mas Torelló, 2012).

Brinda los materiales, las explicaciones y los ejemplos necesarios, evitando sobrecargar al estudiante o redundar en las temáticas (Romero Sánchez et al., 2016).

Posee una cultura general que incluye los productos culturales con que se vinculan sus estudiantes (Álvarez, 2011).

Busca un estilo dinámico en clase mediante el uso de su voz, los distintos agrupamientos de los estudiantes y la organización de actividades de aprendizaje (Romero Sánchez et al., 2016).

Varía los estímulos para el aprendizaje (Romero Sánchez et al., 2016).

Evidencia creatividad e innovación didáctica en sus clases (Álvarez, 2011).

Proporciona el andamiaje necesario para el aprendizaje, esperando el mejor desempeño por parte de sus estudiantes (Romero Sánchez et al., 2016).

"Diseña proyectos (consultoría, investigación, retos)" que sus estudiantes consideran relevantes para el aprendizaje (Romero Sánchez et al., 2016, p. 14).

Competencia tecnológica

Sus indicadores serían los siguientes:

Aprovecha las posibilidades tecnológicas para su labor docente, vinculada al aprendizaje y la investigación (Álvarez, 2011; Asún et al., 2013; Mas Torelló, 2012; Romero Sánchez et al., 2016).

Reflexiona para mediar pedagógicamente entre las TIC y el estudiante. Su propósito es favorecer las habilidades de búsqueda, selección y síntesis de información (Álvarez, 2011).

Promueve que los estudiantes realicen propuestas creativas para el desarrollo de actividades a partir de diferentes recursos tecnológicos (Romero Sánchez et al., 2016).

Utiliza la tecnología para evaluar y brindar realimentación (Romero Sánchez et al., 2016).

Competencia metacognitiva

Sus indicadores serían los siguientes:

Autoevalúa y autodiagnostica sus necesidades formativas para mejorar su docencia (Mas Torelló, 2012).

Revisa su actuar docente y reflexiona sistemáticamente acerca de cómo mejorarlo (Álvarez, 2011).

Toma decisiones al identificar problemas, reunir información y proponer soluciones (Álvarez, 2011).

Competencia comunicativa

Sus indicadores serían los siguientes:

Favorece la comunicación para el aprendizaje al generar un clima de empatía y confianza (Álvarez, 2011; Romero Sánchez et al., 2016).

Transmite ideas y "experiencias personales y profesionales que lo acercan a sus estudiantes" mediante un lenguaje verbal y no verbal riguroso y claro (Álvarez, 2011; Romero Sánchez et al., 2016, p. 12).

El perfil competencial del profesor universitario en la UM

Siendo que cada institución es libre de elaborar su propio perfil competencial para los profesionales que se desempeñen en la misma, interesa aquí especificar cuál es el que la Universidad de Montemorelos tiene en construcción. Se especifican a continuación las tres dimensiones que abarca su modelo y, seguidamente, las competencias e indicadores que caracterizan a cada una de ellas. La UM entiende la competencia como un "conjunto de habilidades para transferir el conocimiento con una actitud que va más allá de la sola resolución de problemas, a la consecución de los objetivos en el cumplimiento de una misión" (Universidad de Montemorelos, 2017, p. 44).

Dimensión investigador

> El docente es un experto en el área disciplinar y mantiene un espíritu inquisitivo que lo impulsa a aprender, a generar conocimiento y a compartirlo, tanto con sus estudiantes, como con su campo disciplinar.
> *Competencia 1*: Utiliza la investigación como herramienta didáctica, a fin de favorecer la vivencia de que la disciplina permanece en desarrollo. Indicadores:
> Genera propuestas de aprendizaje por descubrimiento, por medios inductivos, ofreciendo realimentación para guiar el aprendizaje.
> Asesora a estudiantes en investigaciones y proyectos, involucrándose en los mismos para enseñar a pensar y a operar en investigación.
> *Competencia 2*: Expande sus propios conocimientos como experto en su área, aporta a su disciplina y comparte los resultados de sus investigaciones, potenciando su trabajo personal, colaborativo e interdisciplinario. Indicadores:
> Accede a bibliografía actualizada en idioma inglés, valiéndose de recursos tecnológicos o de su dominio del idioma.
> Participa en la elaboración y el desarrollo de proyectos de investigación (institucionales, nacionales y/o internacionales).
> Es flexible en sus ideas al planificar, desarrollar y producir investigaciones y proyectos, de un modo que facilite el trabajo grupal.
> Comparte los contenidos científicos de su área adecuándolos a sus destinatarios.
> Difunde sus aportes al conocimiento mediante publicaciones y participación en congresos, cursos, seminarios e instancias de intercambio de conocimiento científico, e incluso colabora en la organización de tales eventos (académicos y de divulgación). (Universidad de Montemorelos, 2017)

Dimensión profesor

El docente es competente en el ámbito de la pedagogía, por lo que promueve un aprendizaje activo por parte de sus estudiantes.

Competencia 3: Planifica y lidera el proceso de aprendizaje y su evaluación, incluyendo reglas y procedimientos que ayudan a los alumnos a alcanzar el éxito académico, consolidar una cosmovisión bíblica, fortalecer la misión de sus vidas y convertirse en aprendices auto-gestionados. Indicadores:

Elabora y aplica un sistema de evaluación coherente con el proceso de aprendizaje que ha fomentado en sus estudiantes.

Utiliza diversas estrategias de evaluación que enfrentan al estudiante con situaciones auténticas, presentando los criterios de evaluación con la debida anticipación

Utiliza con sus alumnos y consigo mismo, instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentivan el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Brinda a tiempo la realimentación de los trabajos y evaluaciones, a partir de los criterios previamente convenidos, y utiliza la información obtenida de la evaluación para tomar decisiones.

Competencia 4: Implementa sistemática y efectivamente estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las facultades superiores del pensamiento y el logro de las competencias, tales como: Resolución de problemas, Estudios de casos, Simulación, Proyectos, Aprendizaje por experiencia, Aprendizaje servicio. Indicadores:

Escoge distintas estrategias de enseñanza, buscando que sean apropiadas para favorecer la elaboración o reestructuración de aprendizajes significativos para el estudiante. Utiliza algunas de las siguientes estrategias:

Resolución de problemas: provoca en sus alumnos la investigación acerca de una situación originada en el mundo real, impulsando a escoger al menos entre dos alternativas de análisis y solución.

Estudio de casos: induce en sus estudiantes el análisis, debate y toma de decisiones, comparando las suyas con decisiones tomadas en la realidad.

Simulación: genera situaciones en las que sus estudiantes actúan como si participaran en situaciones propias del ámbito profesional, favoreciendo su ejercitación, comprensión, identificación y la reflexión acerca de sus implicancias.

Proyectos: genera escenarios multidisciplinarios mediante los que sus estudiantes profundizan en una temática y/o aprendan a planificar, implementar y evaluar una estrategia para abordar necesidades detectadas.

Aprendizaje por experiencia: brinda oportunidades de inmersión en contextos profesionales, generadas para inducir aprendizajes en sus estudiantes a partir de la reflexión y profundización en los conocimientos implicados en ellas.

Aprendizaje-servicio: impulsa en sus estudiantes las prácticas solidarias al darles protagonismo en la planificación, implementación y evaluación de proyectos que desarrollen contenidos de aprendizaje o investigación del currículo.

Organiza a sus estudiantes y brinda el acompañamiento necesario para que trabajen de manera individual y en grupos colaborativos a fin de favorecer la construcción del conocimiento.

Incluye en sus propuestas didácticas variedad de estrategias de integración de la fe: ilustrativas (analogías, narrativas, ejemplares), conceptuales (textuales, temáticas, valorativas), y experimentales (personales, relacionales, declarativas).

Emplea las TIC para intercambiar experiencias y gestionar su desarrollo profesional.

Competencia 5: Respeta las leyes de la mente en cuanto a cómo está diseñada para aprender, utilizando en cada episodio de enseñanza los siguientes momentos: (1) Motivación; (2) Búsqueda

del conocimiento; (3) Aplicación, profundización; (4) Evaluación, internalización y celebración. Indicadores:
Planifica e implementa secuencias de aprendizaje que ayuden a sus estudiantes a reflexionar acerca de sus vivencias y a construir significados nuevos y completos, creciendo en autonomía.
Considera la individualidad de sus estudiantes y las particularidades del grupo al diseñar momentos de aprendizaje variados para despertar su interés.
Muestra de modo explícito procesos de pensamiento, animando a sus estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo y autónomo mediante estrategias como diálogo reflexivo, escritura, dibujos o representaciones, entre otros.
Organiza actividades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos diversos y auténticos, al explicar ideas, interpretar textos, pronosticar fenómenos, construir argumentos, por ejemplo.
Despierta el interés por aprender y mantiene motivados a sus estudiantes a través del curso.
Genera momentos para que los estudiantes reflexionen acerca de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué más deberían aprender, de modo que puedan celebrar lo logrado y transferirlo a otros ambientes. (Universidad de Montemorelos, 2017)

Dimensión tutor y mentor

El docente establece una relación personal con los estudiantes, apoyándolos en su proceso educativo de desarrollo personal y pudiendo llegar a cultivar una relación de maestro-discípulo que inspire de por vida.
Competencia 6: Desarrolla una relación personal con los estudiantes, de modo que ejerce la tutoría con todos, y la mentoría con aquellos con quienes tiene una relación más profunda. Indicadores:
Promueve relaciones respetuosas entre estudiantes, y busca ser imparcial al incentivar el cumplimiento de las normas académicas y de convivencia.
Favorece el desarrollo de un clima de confianza que permite al estudiante considerar las recomendaciones del docente para su desarrollo profesional.
Brinda a sus estudiantes un servicio de tutoría integral, intencional y sistemático, favoreciendo la adquisición de sus competencias profesionales y el autoaprendizaje.
Propone experiencias de aprendizaje y actividades que permiten a sus estudiantes elaborar sus propias convicciones sobre la aplicación del conocimiento adquirido, los valores personales y los propósitos de vida.
Respeta la individualidad de sus tutelados o mentorados, buscando favorecer el potencial de cada uno de ellos.
Inspira a sus estudiantes a un desarrollo constante, mediante una relación que trasciende el ámbito académico, facilitando que estos lo vean como un mentor.
Competencia 7: Inspira a sus alumnos al convertirse en un modelo. El método más efectivo que tiene un docente para la enseñanza es su vida misma y su ejemplo que procura imitar al gran Maestro. Indicadores:
Cuida su cuerpo, siendo consciente de que éste le proporciona el canal para comunicarse con Dios y con sus semejantes.
Interactúa con sus semejantes (alumnos, colegas y otros públicos) mediante habilidades de comunicación efectiva, escucha activa, negociación, empatía y estímulo.

Es consciente de que su propio carácter es el medio educativo más poderoso, y tiene dominio de sí mismo, mostrando coherencia entre sus conocimientos y acciones tanto de su desempeño académico y profesional, como de su vida diaria.
Reflexiona respecto de su propio desempeño y de sus posibilidades y necesidades de desarrollo profesional, buscando la autosuperación constante.
Mantiene una actitud proactiva, que se evidencia en iniciativas de servicio abnegado.
Busca mediante todas sus actividades y propuestas, favorecer en sí mismo, en sus estudiantes y colegas el desarrollo del servicio a Dios y al prójimo, por amor. (Universidad de Montemorelos, 2017)

Necesidades de formación del profesorado

Diversos estudios se han enfocado en la importancia de los primeros años de enseñanza para la carrera profesional futura de los profesores. Algunos trabajos han considerado los tres primeros años de desempeño como los que tienen un impacto más importante en las carreras de los profesores noveles de todo el mundo (Goh et al., 2017; Marcelo García, 1994, 2002; Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2012; Veenman, 1984). Otros estudios consideran novel al docente que tiene hasta cinco años de ejercicio (Benedito Antolí et al., 2001; Bozu, 2010; Kidd, Brown y Fitzallen, 2015).

Pero no solo los profesores noveles necesitan desarrollarse profesionalmente, sino todos ellos, de un modo diferente según la etapa que transitan en la docencia (Benedito Antolí et al., 2001; Fraser et al., 2010; Scarbecz et al., 2011).

En Europa se han desarrollado distintos estudios acerca de las percepciones que tienen los propios docentes respecto de sus necesidades de formación profesional, considerando que saberlo es clave para proveer el apoyo necesario y favorecer el crecimiento de los docentes (OECD, 2012). Aquí se presentan los resultados de algunas investigaciones que buscaron hacer un diagnóstico de cuáles son las necesidades de formación que presentan los profesores.

La preocupación por el desarrollo docente comenzó alrededor de 1950 (Hodgson y Wilkerson, 2014; McQuiggan, 2012). Un estudio que aún se cita, incluso en trabajos específicos de la educación superior, es el que realizó Veenman (1984) en la década de los 80 en cuanto a los problemas percibidos

por los docentes noveles. Él hizo una revisión y sistematización de los hallazgos de estudios realizados hasta ese momento con docentes de primaria y secundaria, en diferentes países y concluyó que eran ocho los asuntos que más a menudo percibían como problemáticos los docentes noveles: disciplina en el aula, motivación, tratamiento de diferencias individuales, evaluación al alumno, relaciones con padres, organización en clase, insuficiencia y/o inadecuación de materiales y apoyos a su tarea y abordaje de problemáticas individuales de los estudiantes. También es digno de mención que Veenman aclarara no haber encontrado diferencias entre los problemas de profesores noveles de primaria y secundaria.

Varios años después, Ganser (1999) se propuso revisar si las conclusiones de Veenman (1984) acerca de los problemas percibidos por los docentes noveles aún eran válidas hacia fines del siglo XX, siendo que estas aún se utilizaban como base al preparar a los mentores de docentes principiantes. Para ello realizó un estudio en Estados Unidos, con tres grupos de docentes: maestros principiantes de Wisconsin con hasta tres años de ejercicio profesional, maestros urbanos que tenían entre cuatro y cinco años de experiencia y maestros "cooperantes" (con un promedio de 18 años de docencia). Encontró que los maestros principiantes priorizaban como problemáticas las relaciones con otros adultos (del personal, administradores y padres), más que otros temas. También se centraron en los estudiantes, en las limitaciones en cuanto a apoyo para el desarrollo profesional, en la cultura escolar (incluyendo escasa tutoría y apoyo) y en cuestiones sindicales y políticas.

Ganser (1999) concluyó que las diferencias entre quienes se encuentran en sus primeros tres años de experiencia y quienes tienen un poco más de años trabajando no son tan importantes como se podría suponer. También señaló que las problemáticas tienen relación con sus contextos específicos y que los maestros experimentados ven a los maestros principiantes tener más problemas que los que ven los maestros principiantes al final de sus etapas iniciales de carrera. Por ello deduce que era muy probable que los mentores fueran nominales. Ganser alertó, entonces, acerca del peligro de que los programas de mentoría se centren en estudios muy antiguos al momento de considerar las necesidades

formativas de los docentes noveles. Por ello recomendó que los programas de tutoría que pretenden ser eficaces se adapten a las realidades particulares, como debe suceder en la mayoría de las otras formas de desarrollo profesional y personal.

Benedito Antolí et al. (2001) diseñaron un instrumento para detectar las necesidades de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona (UB), considerando bajo esta categoría a todos los docentes que tuvieran hasta cinco años de experiencia en la profesión. El diseño del instrumento, además de considerar los referentes bibliográficos, partió de los aportes de un grupo de docentes noveles de dicha institución, quienes consensuaron las necesidades que percibían. El instrumento definitivo fue respondido por 149 profesores noveles. Los resultados obtenidos mostraron que, en cuanto a los aspectos de la docencia que los profesores noveles consideran importantes o muy importantes, están las cuatro categorías que habían propuesto: planificación de la docencia, metodología docente, evaluación y relación profesorado-alumnado. Destaca el hecho de que al aspecto al que dieron más importancia fue a "explicar bien los temas" (Benedito Antolí et al., 2001, p. 16).

En cuanto al dominio que los docentes noveles de la UB manifiestan tener de las mismas cuestiones docentes mencionadas, hubo gran variedad. Los autores destacaron que los profesores encuestados manifestaron que lo que hacen mejor es "mantener un cierto entusiasmo a la hora de impartir las clases y, en segundo lugar, explicar los temas con claridad y despertando interés" (Benedito Antolí et al., 2001, p. 17).

Otros resultados dignos de mención muestran que la mayor necesidad formativa está en la intersección de aquello que los docentes consideran importante, pero para lo que no se sienten preparados. En esas condiciones se encontró "conocer criterios y técnicas para evaluar la propia docencia" (Benedito Antolí et al., 2001, p. 18). También estos autores destacaron que

> todos los aspectos que van más allá del aula o del hecho meramente instructivo y que intentan educar, en el sentido más amplio, al alumnado, a través de tutorías, de hablar con ellos de temas no propiamente ligados a la materia… son considerados de segundo rango. (p. 18)

Jato Seijas et al. (2014) trabajaron con una muestra de 301 profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, España, buscando (entre otros aspectos) sus necesidades de formación en torno a seis dimensiones: "planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza, tutoría, desarrollo profesional e idiomas" (p. 211). Los resultados del estudio mostraron leves diferencias en las medias de demanda para las tres dimensiones que superaron la media de la escala. Tales dimensiones fueron: estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, planificación de la enseñanza y tutoría.

Al momento de considerar la experiencia docente, en el estudio de Jato Seijas et al. (2014), se compararon las medias que presentaban quienes tenían más y menos de ocho años de ejercicio como docentes, en las seis dimensiones de necesidades formativas. Mediante la prueba *t* de Student encontraron que en cinco de las seis dimensiones hubo diferencias estadísticamente significativas, siendo siempre el profesorado novel el que manifestó mayor necesidad de formación. Únicamente en la dimensión tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza no fue significativa la diferencia entre ambos grupos.

En cuanto a los estudios de docentes noveles, Goh et al. (2017) entrevistaron a 18 graduados de educación en Malasia y, mediante un método iterativo de verificación y lectura repetida, analizaron las narraciones de los docentes noveles y definieron como parámetro referencial las competencias docentes y como parámetro estructural, las estrategias utilizadas para las competencias. Encontraron como concepciones de competencia las siguientes: gestión del aula y del comportamiento, preparación metodológica, facilitación del aprendizaje, comprensión y capacitación a los estudiantes y conciencia de la profesión. Siendo que el estudio encontró que los profesores principiantes tienden a centrarse en competencias más básicas (como la gestión de aula) y que el aprendizaje se produce cuando los maestros reflexionan sobre sus propias prácticas y son capaces de hacer una evaluación de sus logros

estudiantiles, se ve necesario ayudarlos a ser conscientes de sus propias concepciones de competencias en su lugar de trabajo y desarrollar una forma de permitirles evaluar críticamente sus competencias.

El desarrollo docente

Veenman (1984) mencionó que comprender cómo se desarrolla el proceso de convertirse en profesor permite conceptualizar las diferencias individuales y considerar como transitorios y necesarios los problemas que los docentes atraviesan en el camino hacia niveles superiores de desempeño. Al mismo tiempo, estos enfoques proporcionan alguna orientación en el diseño de intervenciones para mejorar tal proceso de desarrollo.

Patterson et al. (2008, citados en Hodgson y Wilkerson, 2014) aportaron seis elementos que aumentan la probabilidad de cambio, tanto a nivel individual como organizacional: convertir lo indeseable en deseable; desarrollar recompensas organizativas, formas de rendir cuentas y aprovechar la presión de los colegas, construir compromiso individual de cambio, mediante el compromiso de otros reforzar nuevas habilidades y recompensar comportamientos específicos al estructurar el entorno para ello. Este es el aporte de la psicología social y del cambio organizacional al desarrollo de competencias docentes, según Hodgson y Wilkerson, puesto que señalan la interacción de tres ámbitos de influencia: el personal, el social y el estructural.

Por su parte, McQuiggan (2012) mencionaba doce atributos esenciales al momento de proponer un plan de educación de adultos, concretamente para el desarrollo docente. Son los siguientes: (a) reconocer necesidades, inquietudes y objetivos del grupo destinatario (facultad, institución), (b) armar un plan individualizado, (c) usar las experiencias del contexto propio, (d) favorecer un entorno de aprendizaje que permita sentirse aceptado, apoyado y respetado, (e) estimular la participación activa, (f) propiciar la reflexión, (g) trabajar mediante investigación colaborativa, (h) observar cursos en línea, (i) utilizar un contexto auténtico para experimentar y usar las nuevas habilidades (similar a aquel en

que los profesores enseñarán), (j) establecer un plan de acción, (k) brindar soporte continuo y (l) evaluar y revisar continuamente la propuesta. Puede notarse que consideró muy importante el contexto en el que se produce el aprendizaje; es decir, las características de la facultad o la institución, así como el proceso que se piensa utilizar para la capacitación. De este modo, el acercamiento al desarrollo respetará la perspectiva del aprendiz adulto.

Yarros (2015), al analizar el conocimiento didáctico que favorece las innovaciones en las prácticas universitarias de profesores del área médica, encontró que las buenas prácticas se ven impulsadas no solo por la matriz profesional médica, sino también por el compromiso del profesional con su equipo docente al elaborar y liderar estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos y por la evaluación formativa.

Tipos de programas de desarrollo docente

En un momento en que la formación de docentes universitarios se encontraba en ebullición, hubo dos estudios a principios de la década del 2000 que realizaron un gran aporte en cuanto a analizar y sistematizar las prácticas que las universidades iban cultivando para atender a esa necesidad nacida de los cambios que se producían en la educación superior.

El primero fue de Gibbs (2001), quien se planteó preguntas acerca de la formación del profesorado universitario, respondiendo mediante las soluciones aportadas por países anglosajones y europeos. El segundo fue realizado por De Ketele (2003), autora que organizó las prácticas referidas a las oportunidades de desarrollo docente en torno a diez escenarios que es posible identificar en la formación didáctico-pedagógica universitaria de Europa y América del Norte. Se presentarán a continuación los aportes de tales estudios.

Desarrollo informal

De Ketele (2003) menciona que, atendiendo al concepto de “libertad de cátedra”, en muchas instituciones se dejaba a criterio del docente su desarrollo profesional. Este se daba como resultado de la iniciativa personal. Habiendo cinco tipos de saberes profesionales (cultural, disciplinar, de formación profesional, curricular y práctico), el contexto universitario de por sí propicia la formación pedagógica informal, debido a que el profesor-investigador se ve expuesto a intercambio con colegas extranjeros, a revistas de departamentos disciplinares que dentro de asociaciones científicas valoran experiencias pedagógicas y acceso a recursos para gestionar proyectos. Sin embargo, aclara que esto no es garantía de que se aprovechen tales herramientas.

Formación ofrecida por la institución

Primer nivel de formalización. Se refiere a las “jornadas pedagógicas”, especialmente cuando no son obligatorias. Existen en una variedad de formatos, como ser conferencia, presentación y debate de estado de situación de temas pedagógicos o de experiencias pedagógicas, trabajo en grupos pequeños para resolver problemas, talleres de técnicas específicas. El contenido también es muy variado y no suelen evaluarse los resultados de tales instancias formativas (De Ketele, 2003; Gibbs, 2001).

Segundo nivel de formalización. Se encuentra cuando la institución realiza un diagnóstico de necesidades de formación y ofrece un programa acorde con ellas. Así, la calidad del programa depende de diversos factores, entre ellos la calidad del análisis realizado como diagnóstico. Hacerlo de modo efectivo implica identificar en los docentes y su desempeño la aplicación, dificultades, recursos disponibles, características del contexto; no solamente intereses declarados por ellos.

Tercer nivel de formalización. Consiste en un programa sistemático que busca, en una población claramente delimitada, objetivos específicos (De Ketele, 2003). Los procedimientos de implementación son diversos, así como los objetivos y la cantidad de horas requeridas. Y esto puede responder a criterios que se extienden al interior de un país (Gibbs, 2001, menciona características del norte de Europa

y Oceanía diferentes a las del Reino Unido, a las de Nueva Zelanda y a las de Estados Unidos). La Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), por ejemplo, invita a través del rector (con carácter prácticamente obligatorio) a que los docentes asistan a cinco jornadas distribuidas en el cuatrimestre, en las que se brinda un programa relacionado con la "elaboración de un plan de curso" (p. 159). Los docentes tienen opción de asistir a módulos adicionales, según sus necesidades.

Gibbs (2001) explicó que en la Universidad de Utrecht la estructura del desarrollo profesional continuo permite que el docente escoja rutas con énfasis distintos: en investigación, en enseñanza o en ambas.

Cuarto nivel de formalización. Aquí se desarrolla "un programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego" (De Ketele, 2003, p. 160). La Universidad de Laval (Quebec) fue pionera en esta área al ofrecer una "maestría en pedagogía universitaria de las ciencias de la salud", ya desde mediados de los ochenta. En este caso, los ejes sobre los que se basa el programa son: una formación base de pedagogía, una formación pedagógica en ciencias de la salud, la profundización en un campo pedagógico relacionado con los intereses y necesidades personales y el desarrollo de las relaciones interpersonales y el espíritu crítico e innovador en pedagogía. Gibbs (2001) menciona que también se estaban desarrollando algunos posgrados de desarrollo profesional para profesores y directores escolares en Estados Unidos y algunas instituciones del Reino Unido.

Otro ejemplo de programa de formación en este nivel es el que se desarrollaba en Francia como "monitoriado de iniciación a la enseñanza superior". Está destinado a estudiantes del tercer ciclo que reciben un complemento de beca de investigación a condición de realizar tareas de ayudante a la docencia y participar del programa de formación durante los tres años de su tesis, siendo que a la institución le interesa que luego se transformen en docentes de la casa. Programas así había en distintos países europeos, como Noruega, Suecia y Holanda. Completar tal programa es requisito para acceder a un puesto permanente en la docencia (De Ketele, 2003, p. 160; Gibbs, 2001).

Gibbs (2001) mencionó que en Estados Unidos también se han implementado doctorados en docencia.

Acompañamiento o guía pedagógica

El apoyo que los profesores necesiten, al realizar su tarea y al innovar en su enseñanza, es cada vez más frecuentemente ofrecido por un departamento creado para brindar servicios pedagógicos. Las funciones de este departamento varían según la institución, pero pueden abarcar formación, asesoramiento, documentación, comunicación e intercambios, logística, evaluación y función de expertos (auditorías, reformas, investigación) (De Ketele, 2003). Canadá inspiró a numerosas instituciones con el funcionamiento de sus "servicios de recursos pedagógicos", pero la calidad de los mismos depende en cada institución de una serie de factores como la credibilidad del servicio, su independencia ante las autoridades y su rendición de cuentas en lo referido a reglas deontológicas.

Proyectos de colaboración internacional

De Ketele (2003) explica que la apertura internacional que caracteriza al sistema universitario permite múltiples posibilidades para distanciarse del propio sistema, analizar fortalezas y debilidades y mejorar en función de ello. Los programas interuniversitarios que generan intercambios de estudiantes y profesores, contando con convalidaciones acordadas por las universidades, benefician a todas las partes interesadas. Programas como Erasmus o Sócrates han sido de utilidad también en la formación pedagógica.

Programas de inducción docente (para docentes noveles)

Veenman (1984) menciona que las dificultades asociadas al primer año de docencia señalaron la necesidad de un programa especializado de desarrollo en servicio. Por ello, en países como Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, Nueva Zelandia y Alemania llevan años desarrollándolos, aunque

mencionó diversos obstáculos para que éstos no se hubieran generalizado, como falta de responsabilidad institucional, la lucha de poder en la formación de maestros, consideraciones logísticas y falta de soporte financiero. El Reino Unido desarrolló un programa llamado Esquemas Piloto de Inducción de Maestros (TIPS, por su sigla en inglés) entre los años 1973-1979.

Ganser (1999) también señala la década de los 70 como los años en que se inician programas de mentoría formal y otros tipos de asistencia para los docentes noveles. Él destacó que hacia fines del siglo XX la mentoría aún se proyectaba hacia el futuro con fuerza, debido a que no solamente beneficia a los docentes noveles, sino que también contribuye al desarrollo de los profesores que son mentores de los nuevos profesores. Actualmente, este tipo de programas es muy difundido en las universidades (Stes, Clement y Van Petegem, 2007; Stes, Coertjens y Van Petegem, 2010; Stes y Van Petegem, 2011, 2013).

Características necesarias en los programas de desarrollo docente

Antes de presentar lo que diversos autores encontraron acerca de las características que favorecen la efectividad de los programas de desarrollo docente, conviene mencionar un aporte de Huberman (1995, citado en Zabalza Beraza et al., 2014): el desarrollo docente es resultado de una combinación de las oportunidades que ha tenido un profesor y su capacidad plasmada al tomar decisiones apropiadas. De este modo, en el proceso están implicados el sujeto y el contexto. Los profesores entrevistados por Zabalza Beraza y sus colegas aportaron dos elementos clave en su crecimiento docente: tener una persona que los apoyara y determinadas oportunidades en contextos competitivos y momentos específicos, como ir a una universidad extranjera, centrarse en la tesis, dominar más de un idioma, asistir a capacitaciones.

Zabalza Beraza et al. (2014) concluían que no es la formación en sí lo que mejora la docencia, pero que sí es un elemento clave, puesto que facilita el cambio y genera progresivamente “una cultura de la calidad de la docencia, elemento nutriente de cualquier propuesta de innovación” (p. 50). Y a su

vez, lo que se debe buscar es el cambio a nivel institucional, puesto que es el de mayor impacto. Sutherland (2018) también proponía que el enfoque del desarrollo docente sea institucional, abarcando también a todos los actores de la institución y todas sus dimensiones, en un enfoque holístico que supera el foco de atención de este trabajo, pero que es digno de consideración.

McQuiggan (2012) menciona que identificar los aspectos más eficaces de los programas de desarrollo docente para ayudar a los profesores a reflexionar y cuestionar sus creencias acerca de la enseñanza es un aspecto valioso para los administradores y especialistas en desarrollo docente, área de profesionales que se encuentra en rápido crecimiento, según Roxå y Mårtensson (2017). Esto les ayudará a diseñar o rediseñar los programas, considerando cómo se produce el aprendizaje de los adultos, lo que potenciará las oportunidades de cambio. Además, destaca que es necesario considerar las características de la facultad, departamento o institución, ya que es el contexto en el cual el aprendizaje adulto ocurre, así como el proceso que se llevará a cabo. Steinert et al. (citados en Scarbecz et al., 2011) también aportaron que la efectividad de un programa depende de su ajuste a las necesidades del contexto en que se realiza (los docentes destinatarios). El problema está en que "no está claro qué elementos de los programas de desarrollo docente son más efectivos, ya sea para cambiar las actitudes y el comportamiento de los docentes y/o para mejorar el aprendizaje de los alumnos" (Pleschová y Simon, 2013, p. 9). Sin embargo, se incluirán a continuación recomendaciones basadas en los estudios de diversos autores.

Plantear un programa de desarrollo docente requiere evaluar desde qué posición se actuará y cómo se estará influyendo en los demás, puesto que los enfoques no son neutros y en esta línea también se juegan relaciones y posiciones de poder. Por eso es importante mantener una actitud abierta y reflexionar permanentemente (Roxå y Mårtensson, 2017).

Hodgson y Wilkerson (2014) revisaron trabajos acerca de marcos de competencias para profesores de ciencias de la salud. Mencionaron que definir, utilizar e informar a los profesores acerca de marcos de competencias de la facultad o la institución permite al personal evaluar sus necesidades para cumplir los estándares. A su vez, estos autores mencionaban que al momento de planificar un programa de desarrollo docente es importante preguntarse qué aspectos serán considerados para definirlo como exitoso: ¿su influencia en el individuo, en la facultad o en la institución? ¿Definir las competencias es un primer paso que implica brindar otras herramientas para mejorar la enseñanza?

En cuanto a su estructura, McAlpine et al. (2006, citados en Stes y Van Petegem, 2013) explicaban que un programa de desarrollo docente debería apuntar a estas cuatro zonas de pensamiento utilizadas por los profesores: la conceptual (concepciones de enseñanza), la estratégica (actividades específicas de enseñanza, aunque amplias, como diseñar un curso), la táctica (actividades específicas como planificar una clase) y la de acción (decisiones durante la clase).

Un aspecto importante de los programas de capacitación docente tiene que ver con el equilibrio entre las lógicas institucionales (o necesidad prescriptiva) y las personales (o necesidad sentida). La formación se logra cuando es voluntaria (Karm, Remmik y Haamer, 2013; Quinlan y Berndtson, 2013) y logra armonizar lógicas, ayudando al crecimiento en función de valores consensuados y compartidos (Benedito Antolí et al., 2001; de Ketele, 2003; Stes y Van Petegem, 2011).

Fraser, Gosling y Sorcinelli (2010) aclararon que las necesidades de los profesores son diferentes según la etapa de la carrera en que se encuentran, por lo que serán más receptivos a determinado tipo de programa de desarrollo docente. Por eso recomendaron que las instituciones sean flexibles en su búsqueda de fomentar el crecimiento profesional. Otros autores (Quinlan y Berndtson, 2013; Stes y Van Petegem, 2011, 2013) también recomendaron que se brinde instrucción a profesores con experiencia, además de a los noveles. Quinlan y Berndtson (2013) lo recomiendan puesto que, en su estudio,

los profesores con más de cinco años de experiencia no mostraron puntajes más elevados que los profesores noveles en los resultados de aprendizaje, en los enfoques de aprendizaje profundo y en las percepciones de la enseñanza de sus estudiantes.

Respecto de que la asistencia a los programas de desarrollo docente sea voluntaria, Knapper (2013) aportaba que puede ser una limitación, puesto que una minoría de profesores se inscriben e implica el riesgo de que, por ignorancia o debilidad, no los aprovechen quienes los necesitan.

A nivel de estrategias, Gibbs (2001) explica que los "portafolios de docencia" comprometieron a muchos profesores de Estados Unidos "en la revisión, el desarrollo y la documentación de su práctica docente" (p. 6). Los portafolios son herramientas muy difundidas en el ámbito del desarrollo docente (Knapper, 2013; Quinlan y Berndtson, 2013), puesto que permiten mostrar, reflexionar y evaluar un proceso de aprendizaje (Bozu, 2012) y su propósito último es estimular el desarrollo docente (Seldin, 2004). Ya sea mediante este método u otros, Quinlan y Berndtson (2013) destacaban el énfasis que deben poner los programas de desarrollo en la práctica reflexiva, uno de cuyos objetivos es "brindar a los académicos herramientas para cuestionar sus objetivos, métodos, contextos y efectividad, para que puedan mejorar continuamente, mucho después de que finalice un programa formal de desarrollo de la instrucción" (p. 142). Además, mencionan que "tener experiencias que contradigan sus concepciones existentes (o confrontar evidencia que lo haga), y luego reexaminar sus concepciones a la luz de esta nueva evidencia o experiencia son partes clave del aprendizaje transformativo adulto" (Mezirow y Taylor, 2009, citados en Quinlan y Berndtson, 2013, p. 142).

Stes y Van Petegem (2011), a partir de sus investigaciones, sugirieron que las actividades requeridas de los profesores en este tipo de capacitaciones sean prácticas y no meramente reflexiones escritas. Solicitar que los profesores prueben en sus clases lo que aprenden en la capacitación, y luego hagan informes de ello, permitiría evaluar mediante evidencia práctica los logros profesionales.

Por su parte, algunos autores (Boice, 1992 y Martin y Ramsden, 1994, citados en Pleschová y Simon, 2013) postularon que el contenido de un programa de capacitación docente probablemente influye más en su efectividad que la duración del mismo. Encontraron que son más útiles en la mejora de habilidades de enseñanza los "programas que integran ideas sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo la evaluación y la enseñanza afectan el aprendizaje de los estudiantes, así como la enseñanza práctica, los ejercicios y las discusiones sobre los métodos de enseñanza y la teoría", que aquellos programas centrados solo en habilidades de enseñanza (Pleschová y Simon, 2013, p. 8). Por su parte, otros autores (Davies y Maguire, 2013; Quinlan y Berndtson, 2013) aportaban que, como los profesores también son investigadores, los programas de desarrollo docente también deberían incluir preparación en dicho sentido; incluso una formación en investigación que complemente la de un posgrado, puesto que los académicos también necesitan desarrollar la habilidad de conseguir fondos económicos para la investigación.

Sorinola, Thistlethwaite, Davies y Peile (2015) investigaron los mecanismos que favorecen la motivación y el compromiso de los profesores participantes de programas de formación. Encontraron que el aprendizaje participativo es clave para el compromiso, al unir el aprendizaje mutuo entre los asistentes con la práctica real (se lograba mediante discusiones grupales o tareas interactivas). Más avanzado el curso, fue la práctica reflexiva a partir de la práctica experiencial lo que mantuvo el compromiso (portafolio, prácticas docentes y observaciones de pares, con realimentación). Además, los autores consideraron que el enfoque multimodal (junto con los componentes interactivo y metacognitivo) permitió profundizar los aprendizajes. Tal enfoque incluyó juego de roles, mini-conferencias y presentaciones de participantes, por ejemplo.

Un estudio realizado en el Reino Unido reveló que los profesores enfatizaron la importancia de las experiencias de aprendizajes sociales, refiriéndose a la consulta con colegas. Por ello, los autores "recomendaron complementar las actividades formales de desarrollo basadas en eventos con, por

ejemplo, componentes que permitan el acompañamiento de colegas en diversos departamentos y equipos en su praxis cotidiana" (Knight, Tait y Yorke, 2006, citados en Pleschová y Simon, 2013, p. 8).

Vinculado a lo anterior está el aporte de Roxå y Mårtensson (2013), quienes desde la psicología social analizaban estudios y concluían que el desarrollo docente y las modificaciones a nivel individual y de carrera o facultad se producen finalmente gracias a dos factores: aquello que los profesores comparten como grupo de trabajo, y que los distingue de otros grupos, llevándolo a entender la enseñanza y el aprendizaje de cierta manera; y aquellas relaciones personales de confianza que mantienen todos los individuos con otros significativos. Explicaban que las conversaciones con personas confiables son para el profesor más importantes que otras conversaciones, y sus concepciones acerca de la enseñanza se construyen y mantienen a partir de esas redes significativas.

Además, un factor clave para el impacto de los programas de desarrollo docente es el entusiasmo y la motivación que logre generar en los profesores participantes (Davies y Maguire, 2013; Murphy, 2013; Norton, Norton y Shannon, 2013; Sorinola et al., 2015).

Gibbs (2001) también advirtió acerca de la formación profesional específica brindada por una determinada institución para su personal. Menciona que existen ventajas y desventajas de tales programas de capacitación docente propios de cada universidad, pero sostiene que la tendencia debería ser "establecer marcos para hacer la formación de los profesores universitarios más universal y más igualitaria tanto en calidad como en sus resultados a nivel nacional e internacional" (Gibbs, 2001, p. 8).

El aporte de De Ketele (2003), en cuanto a qué formación ofrecer, señala que

> existen niveles de formación que deberían imbricarse armoniosamente: una formación a nivel macro de tipo inter-institucional que plantea el problema del papel de las universidades en una sociedad; una formación a nivel medio de tipo intra-institucional que operacionaliza y "personaliza" en un contexto preciso las orientaciones de la formación macro, define las políticas de incentivos y evalúa sus efectos; una formación a nivel micro que surge del triángulo didáctico: el saber (¿cuál es su estado?, ¿conocimiento a transmitir?, ¿saber a construir?, ¿competencia a movilizar?), el profesor (sus concepciones, sus motivaciones y retos, sus exigencias, sus prácticas…) y el estudiante (su repertorio heredado de su pasado escolar, sus motivaciones, sus proyectos). (p. 166)

Resultados de los programas de desarrollo docente

Diversos autores mencionan, acerca de los programas de desarrollo docente, que es poco lo que se puede afirmar con certeza en cuanto a su impacto real en la práctica diaria y lo que funciona para profesores, estudiantes e instituciones (Hodgson y Wilkerson, 2014; Sorinola et al., 2015; Stes et al., 2007). También mencionan que las evaluaciones de estos programas suelen limitarse a analizar la satisfacción de los profesores participantes (Wilson y Berne, 1999, citados en Stes et al., 2007). Por otra parte, Trigwell (2013) destaca que la creciente evidencia aportada por los estudios muestra un impacto positivo de los programas de desarrollo docente.

Kirkpatrick (1994) y Guskey (2000, citados en Chalmers y Gardiner, 2015 y Stes et al., 2007) habían descrito estos cuatro niveles de impacto de los programas de desarrollo: "la reacción de los participantes al entrenamiento; el aprendizaje de los participantes (cambio en actitudes, conocimientos o habilidades); cambio de comportamiento de los participantes; y resultados a nivel estudiantil u organizacional" (Stes et al., 2007, p. 100) (Guskey mencionaba como un nivel diferenciado el cambio organizacional). Otros autores evalúan el impacto, en función de los niveles a los que afecta: macro, meso y micro (Bauer et al., 1999 y Hannah y Lester, 2009, citados en Pleschová y Simon, 2013). Corresponderían respectivamente con el impacto a nivel institución, a nivel facultad o carrera y a nivel individual.

Por su parte, Roxå y Mårtensson (2013) aclaraban que las evidencias que se encuentren acerca del impacto de los programas de desarrollo dependerán del enfoque adoptado: se puede buscar cambios en el modo en que los profesores piensan y hablan acerca de la enseñanza y el aprendizaje, aunque no se encuentren modificaciones en su práctica, o buscar cambios en sus prácticas.

En cuanto a la efectividad de programas de desarrollo docente generales y específicos (disciplinares), Chalmers y Gardiner (2015) mencionan que los programas específicos tienen más influencia para cambiar el comportamiento de los maestros. Pero Stes y Van Petegem (2013) afirman que esta variable no parece ser significativa.

Impacto en los profesores y en sus estudiantes

Gibbs y Coffey (2004) realizaron un estudio sobre la formación de profesores universitarios noveles en 22 universidades de ocho países anglosajones y europeos, en el que se compararon tres aspectos entre un grupo de profesores que participaba de planes de formación y sus estudiantes y un grupo de control. Analizaron la evaluación de los estudiantes a sus maestros, la medida en que los docentes se describen, identificándose con un enfoque de enseñanza, centrado en el profesor o centrado en el estudiante, y la medida en que los estudiantes de estos profesores adoptan un enfoque superficial o un enfoque profundo del aprendizaje.

Habiendo aplicado instrumentos al inicio y después del programa de formación profesional, se encontró que los profesores participantes de los programas mejoraron significativamente su enseñanza centrada en el estudiante y disminuyeron su enfoque centrado en el profesor. A la inversa, los profesores del grupo de control estuvieron más centrados en el docente y menos centrados en los estudiantes, aunque estos cambios no fueron significativos debido al reducido tamaño de la muestra.

Gibbs y Coffey (2004) concluyeron que la capacitación puede mejorar tanto el estilo centrado en el estudiante que adopten los maestros, como ciertos aspectos de su enseñanza (evaluados por los estudiantes). Tales cambios pueden ser insignificantes o negativos si no hay capacitación. Esta, al cambiar a los maestros, favorece mejores aprendizajes en los estudiantes. También mencionaron que los programas de formación ofrecieron cierta “cultura alternativa” que aboga por la innovación en la tarea docente. De todos modos, aclararon que no es posible demostrar que la formación produjo los cambios positivos (podrían ser otras variables), aunque en las instituciones que la ofrecían hubo profesores que mejoraron.

Otros autores (Stes, Clement y Nelissen, 2002, citados en Stes et al., 2007; Stes et al., 2010; Stes y Van Petegem, 2013) investigaron el impacto de un programa de desarrollo de un año de duración para docentes noveles de una universidad de Amberes, Bélgica, comparándolo con un grupo de control.

Lo hicieron mediante una encuesta escrita. Buscaban el nivel de aprendizaje y de cambio comportamental y organizacional. Los resultados mostraron que hubo cambios en el aprendizaje de los profesores, ya que el programa desafió sus concepciones instructivas instintivas. También hubo cambios pequeños en su práctica docente diaria. Las diferencias entre el autoinforme de pretest y postest fueron significativas para el grupo experimental; no así para el grupo control. En ciertas escalas de la prueba, como la discusión entre estudiantes, los efectos del desarrollo fueron medios. En escalas como transmisión de la información no hubo diferencia significativa en los análisis cuantitativos entre ambos grupos, aunque el tamaño del efecto fue mayor para el grupo experimental. Los resultados cualitativos, por su parte, mostraron que hubo bastante variación interna en el grupo experimental y en el de control, respecto del enfoque de enseñanza. Por lo tanto, los autores concluyeron que, aunque hay efecto en el enfoque de la enseñanza debido al programa de desarrollo docente, este no es fuerte.

Además, los profesores informaron cambios a nivel organizacional, puesto que mencionaron sentirse más capaces de expresar su opinión acerca de la enseñanza en discusiones con colegas, de hacer contribuciones más valiosas en los consejos de facultad y de asumir roles de innovación curricular. Los resultados en la evaluación que se hizo a los estudiantes de los profesores estudiados permitieron concluir que la enseñanza no fue percibida por los estudiantes del grupo experimental como significativamente más centrada en el estudiante y basada en competencias luego de que los profesores participaran de la capacitación. Tampoco tales estudiantes tuvieron resultados de aprendizaje significativamente mejores ni enfoques de aprendizaje más profundos (Stes et al., 2010; Stes y Van Petegem, 2011; Stes y Van Petegem, 2013).

A partir del estudio citado, Stes et al. (2007) hicieron otra investigación que buscó averiguar los efectos a largo plazo de tal programa para docentes noveles (luego de dos años de finalizado). El análisis cualitativo de los datos mostró un impacto a largo plazo. Los profesores todavía mencionaron cambios conceptuales y de comportamiento y efectos a nivel organizacional. Los autores concluyeron, además,

que el impacto a largo plazo de estos programas de desarrollo en principio depende de aspectos contextuales. En ese sentido, tanto colegas como estudiantes son cruciales. Por ello, sugieren tener en cuenta el entorno de trabajo de los destinatarios al diseñar iniciativas de desarrollo docente.

Revisando los estudios mencionados, Stes y Van Petegem (2011) especificaron que el programa de desarrollo docente investigado no resultó efectivo por sí solo. Recalcaron que el diseño necesita revisar el enfoque de implementación de la enseñanza centrada en el estudiante y basada en competencias, buscando estimular resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Además, puntualizaron que las mejoras en las prácticas docentes que eran ponderadas por estudiantes y colegas tendían a repetirse; y que la cantidad de estudiantes o el tipo de materia también influían en sus prácticas. Por eso enfatizan en la importancia del entorno de los profesores.

McQuiggan (2012) encontró que las prácticas de enseñanza en contextos presenciales fueron modificadas luego de que un grupo de profesores recibiera formación para enseñar en línea. Atribuyó esas modificaciones al potencial transformador de suposiciones y creencias de los profesores acerca de la enseñanza que tuvo dicha formación para aprender a enseñar en línea. Los datos habían sido recolectados mediante una investigación-acción que realizó entrevistas individuales y observación de clase, análisis de diarios reflexivos de los participantes, del investigador y de notas de campo. La autora precisó también que, para obtener este cambio en las prácticas, es necesaria la reflexión de los profesores acerca de sus experiencias de enseñanza, y que no todos los académicos están dispuestos a pensar acerca de sus creencias y prácticas. Además, mencionó que es necesario integrar intencionalmente el tiempo al planificar el desarrollo profesional, puesto que suele ser una barrera para el compromiso y la participación.

En una universidad de Estonia, Karm et al. (2013) buscaron identificar el impacto de un curso largo de desarrollo docente de carácter voluntario. Realizaron entrevistas semiestructuradas a 20 profesores, en las que preguntaron acerca de sus conceptos y enfoques de enseñanza, motivos de

asistencia al curso, aprendizajes logrados y que llevaron a la práctica. Encontraron que “los entrevistados mencionaron positivamente los siguientes aspectos de los cursos: (a) familiarizarse con los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, (b) experimentar estos nuevos métodos durante el curso y (c) analizar en profundidad los métodos previamente utilizados” (p. 96). Los profesores buscaron lograr más participación estudiantil, aprendieron a considerar la perspectiva de sus estudiantes para observar los procesos de enseñanza y comprendieron que se necesita tiempo para el aprendizaje. Los profesores dieron indicios de que se lograron “establecer comunidades de práctica durante los cursos”, puesto que dijeron haber “comenzado a hablar sobre la enseñanza con sus colegas con más frecuencia e incluso describieron la noción de discusiones regulares entre colegas” (pp. 97-98), si varios de ellos habían tomado el curso. Aumentó “la comunicación entre colegas de diferentes disciplinas” (pp. 97-98), ayudándoles a comprender que independientemente de ellas, ciertos problemas de enseñanza son similares.

Murphy (2013) realizó un análisis del impacto de programas acreditados en Irlanda para la enseñanza en la educación superior. Concluyó que medir tal impacto en las etapas iniciales de los programas, como ellos lo hicieron, es difícil. Pero de todos modos encontró que los profesores que los habían completado informaron cambios en sus conocimientos pedagógicos, tanto como en sus prácticas y en el reconocimiento profesional.

En Canadá, un estudio indicó que los estudiantes obtuvieron mejores resultados de aprendizaje a partir de la implementación de programas de desarrollo para los profesores y que las calificaciones de los estudiantes cuyos profesores habían consultado al equipo de desarrollo educativo habían mejorado significativamente (Murray, 2005, citado en Knapper, 2013). Y otra investigación mostró que los estudiantes evaluaron mejor a aquellos profesores que habían hecho consultas al departamento de desarrollo educativo (Piccinin, 1999, citado en Knapper, 2013).

Hoon y Swee (2013) evaluaron, entre los años 2009 y 2010, cómo afectó a los participantes un programa obligatorio para docentes noveles de una universidad de Singapur. También querían saber si la tutoría y la práctica eran elementos del programa que lograban impresiones positivas en los profesores. La encuesta administrada a los participantes mostró que ellos consideran haber mejorado su reflexión acerca de la enseñanza y que la práctica docente y la tutoría tuvieron "un impacto positivo en su enseñanza" (p. 73). También se encontró que el programa favoreció la vinculación de profesores de distintas disciplinas.

Hodgson y Wilkerson (2014) analizaron los cambios provocados por distintos programas de desarrollo docente destinados a profesionales de la salud. En un estudio evaluaron la satisfacción de los profesores, las calificaciones que asignaban entre pares a la calidad de proyectos curriculares escritos y también a la evidencia de implementación real de planes de estudio, a partir de un curso anual de la Facultad de Medicina Familiar. Encontraron, en cuanto a la competencia de diseño y planificación de actividades de aprendizaje, que los profesores del grupo experimental tuvieron puntuaciones más altas en casi todas las áreas. El grupo de control, por el contrario, en el postest disminuyó en todos sus valores. Un seguimiento a largo plazo de algunas cohortes del programa reveló que sus egresados fueron significativamente más propensos a notificar competencia en áreas como desarrollo, implementación y evaluación de programas curriculares y a realizar con frecuencia evaluación de necesidades. En el área de uso de estrategias diversas según "los objetivos del plan de estudios y las necesidades de los alumnos" (p. 689), no hubo diferencias significativas con el grupo de control.

Por otra parte, evaluaron las respuestas pre y post test acerca de cambios en las conductas de enseñanza clínica de participantes institucionales que se vieron influidos por colegas que habían sido entrenados durante un mes en la Stanford School of Medicine para implementar un programa de mejora con sus colegas. De ese modo, los agentes de cambio son quienes recibieron directamente la capacitación y los encargados de propagar las ideas entre los colegas de su propio contexto. Tal estudio

mostró la efectividad de dicho programa, evaluando directamente las habilidades de enseñanza y destacando que sus logros parecen deberse a abordar en conjunto la reflexión, la práctica y la realimentación.

Varios estudios coincidieron en concluir que los cambios en la práctica docente llevan tiempo; que no alcanza con ser parte de un programa de desarrollo para lograr la transferencia de la teoría a la práctica de los conceptos aprendidos (Karm et al., 2013; Norton et al., 2013; Stes y Van Petegem, 2013). Esta transferencia requiere un proceso de reflexión que no todos los profesores logran por sí mismos en poco tiempo. Vinculado a ello están los resultados de la investigación de Norton et al. (2013) en el Reino Unido. Ellos concluyeron que la participación en programas de desarrollo docente parece mejorar las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Pero también mencionaron que "hay una interrelación de variables institucionales, departamentales y personales que hacen que los profesores sientan difícil poner en práctica lo aprendido" (p. 194), especialmente en el área de la evaluación. Simon y Pleschová (2013) mencionan que los programas largos, según la mayoría de las evidencias, son más efectivos, aunque tienen otras limitaciones; y que son distintos los aspectos que se valoran de los cursos cortos.

Un estudio ya clásico en relación con el tiempo necesario para que haya modificaciones en los profesores fue realizado en Helsinki con 200 profesores categorizados en cuatro grupos, según el porcentaje de entrenamiento pedagógico realizado. Encontró que las mejoras en los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje y en la autoeficacia docente se producían al alcanzar al menos un año de capacitación pedagógica (Postareff, Lindblom Ylänne y Nevgi, 2007). Los resultados mostraron que los profesores que llevaban poco tiempo de capacitación tenían medias menores a quienes no habían recibido formación pedagógica, en sus enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje y en su autoeficacia. Lo explicaron considerando que quien no tiene ningún tipo de formación pedagógica no es consciente de que hay otras maneras efectivas de ejercer la docencia. Cuando se produce tal

descubrimiento, el profesor ya no considera que su enseñanza esté tan enfocada en los estudiantes, y también se considera menos capaz de hacer bien su trabajo.

Stes y Van Petegem (2013) también mencionan que hay variables personales de los profesores que influyen en la transferencia o no de lo aprendido en los programas de desarrollo docente a su práctica (tales como satisfacción con la calidad del programa, motivación por la enseñanza, percepción del valor de la enseñanza en comparación con la investigación en la institución, percepción de la carga docente, entre otros). Además, ciertos estudios indican que las percepciones del desarrollo docente se ven influidas por la concepción inicial acerca de la enseñanza, antes de que los profesores participen de la capacitación (Akerlind, 2003 y Weurlander y Stenfors-Hayes, 2008, citados en Trigwell, 2013). Quienes ingresaron al curso con una concepción centrada en el docente tendieron a considerar que el foco del programa de desarrollo era conseguir conocimientos y habilidades nuevas; en cambio, quienes traían una concepción centrada en el estudiante percibieron que el objetivo de desarrollo era el aprendizaje de los estudiantes.

A modo de síntesis de este capítulo II puede decirse que, luego de un proceso de evolución en la línea de los programas de desarrollo docente, el enfoque ha cambiado desde una mirada centrada en la enseñanza del profesor hacia una centrada en el aprendizaje del estudiante (McQuiggan, 2012). Esta última implica identificar y desarrollar las competencias docentes, pero en función de evidencias manifiestas en los estudiantes. Además, el impacto buscado no es únicamente a nivel de las concepciones y las prácticas de enseñanza de los profesores como individuos, sino de modificaciones en la dinámica institucional. Para lograrlo, las investigaciones muestran que es necesario generar comunidades de intercambio y de práctica docente, atendiendo a las necesidades de los profesores en distintas etapas de su profesión.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El presente estudio siguió un diseño de investigación mixto, caracterizado por la recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. En principio se procedió según el esquema de un modelo de etapas múltiples (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

El abordaje cuantitativo consistió en utilizar un método preexperimental al realizar un pretest y un postest de un autodiagnóstico de competencias docentes, con un grupo de profesores de la UM. El objetivo fue identificar el grado de desarrollo de sus competencias docentes antes y después de una intervención de carácter opcional.

Por otra parte, se buscaba identificar si a los profesores le resultaba útil la propuesta realizada por la UM para incentivar su desarrollo docente. Para averiguarlo, se trabajó con el método interpretativo básico. Según Ary, Cheser Jacobs, Sorensen y Razavieh (2010), este es más simple que otros métodos cualitativos, siendo que se limita a describir e interpretar la experiencia. En este caso, se trabajó con el análisis de la evaluación que hicieron los profesores participantes de los eventos realizados por la UM para favorecer el desarrollo de las competencias docentes, las modificaciones que dicen haber realizado en su práctica y las reflexiones realizadas a partir de su propio crecimiento.

El estudio siguió tres grandes etapas: (a) recolección y análisis de datos de autodiagnóstico de competencias docentes, mediante un enfoque cuantitativo, (b) recolección y análisis de la evaluación que los profesores participantes hicieron de los eventos organizados por la UM para propiciar su desarrollo docente, mediante enfoque cualitativo y (c) identificación del impacto que las acciones de desarrollo docente tuvieron en los profesores, abordando datos cualitativos y cuantitativos.

Población y muestra

La sistematización realizada en este trabajo se basó en el proceso institucional que desarrolló la Universidad de Montemorelos (UM) en su búsqueda por incentivar el desarrollo de competencias docentes en sus profesores, en el marco de la preparación para implementar un nuevo plan de estudios (PE). La población abarcó a todos los profesores de esta institución, conformada por once facultades y escuelas: Arte y Comunicación (ESART), Estomatología (ESEST), Educación (FACED), Ciencias Empresariales y Jurídicas (FACEJ), Ciencias de la Salud (FACSA), Psicología (FAPSI), Ingeniería y Tecnología (FITEC), Música (ESMUS), Teología (ESTEO), UM Virtual (educación en línea) y Escuela preparatoria (ESPRE).

El cuerpo de profesores incluye aproximadamente a unos 250 profesionales, cuya vinculación con la institución puede ser mediante empleo de tiempo completo o de tiempo parcial (de contrato o por horas). Este estudio tomó como muestra a los 107 profesores que completaron pretest y postest. Dentro de tal grupo, también se consideraron los portafolios docentes de los 62 profesores que los habían entregado. Por otra parte, la muestra también comprendió a todos los profesores que ofrecieron anónimamente su realimentación a los eventos realizados por la UM.

Variables y su medición

A continuación, se presenta la definición conceptual, instrumental y operacional de las variables que fueron abordadas en el trabajo: autodiagnóstico de competencias docentes, evaluación de eventos para fomentar el desarrollo de competencias docentes, y evaluación del desarrollo de competencias docentes.

Operacionalización de variables

Variable autodiagnóstico de competencias docentes

Definición conceptual

El autodiagnóstico consiste en una reflexión respecto de las propias competencias docentes, basada en los indicadores propuestos por el Modelo Didáctico (MD) de la UM, que especifica el perfil de competencias que pretende en sus profesores. Dicho perfil tiene tres dimensiones. Tanto las dimensiones, como las siete competencias específicas que estas abarcan, se encuentran en la Tabla 1.

Definición instrumental

El instrumento, denominado Autodiagnóstico de competencias docentes (ACD) contiene 54 ítems que se agrupan en siete competencias y tres dimensiones. La competencia 1 (C1) incluye los ítems 1-4; la C2, los ítems 5-12; la C3, los ítems 13-21, la C4, los ítems 22-29, la C5, los ítems 30-37, la C6, los ítems 38-47 y la C7, los ítems 48-54.

Se valora cada uno de los ítems utilizando la siguiente escala: (0) *no lo considero importante*, (1) *no me siento en condiciones*, (2) *lo hago, aunque necesito mejorar* y (3) *lo hago de modo eficiente y flexible*.

Definición operacional

Una competencia, como se la entiende en este trabajo, tiene tres componentes: conocimiento, desempeño y actitud. En cuanto al componente actitudinal, el ACD busca identificar si el profesor considera o no importante desarrollar las competencias en cuestión. Si escoge la opción “No lo considero importante”, aparece con predominancia un componente actitudinal negativo. Se considerará que hay una tendencia hacia una actitud negativa si el profesor (o la muestra) tiene puntaje 0 (cero) en un 40% o más de los ítems referidos a una determinada competencia. De lo contrario, se considerará una actitud predominantemente positiva.

Tabla 1

Dimensiones y competencias docentes de la UM

Dimensión	Competencia
D1. investigador El docente es un experto en el área disciplinar y mantiene un espíritu inquisitivo que lo impulsa a aprender, a generar conocimiento y a compartirlo, tanto con sus estudiantes, como con su campo disciplinar.	C1. Utiliza la investigación como herramienta didáctica, a fin de favorecer la vivencia de que la disciplina permanece en desarrollo. C2. Expande sus propios conocimientos como experto en su área, aporta a su disciplina y comparte los resultados de sus investigaciones, potenciando su trabajo personal, colaborativo e interdisciplinario.
D2. profesor El docente es competente en el ámbito de la pedagogía, por lo que promueve un aprendizaje activo por parte de sus estudiantes.	C3. Planifica y lidera el proceso de aprendizaje y su evaluación, incluyendo reglas y procedimientos que ayudan a los alumnos a alcanzar el éxito académico, consolidar una cosmovisión bíblica, fortalecer la misión de sus vidas y convertirse en aprendices auto-gestionados. C4. Implementa sistemática y efectivamente estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las facultades superiores del pensamiento y el logro de las competencias, tales como: Resolución de problemas; Estudios de casos; Simulación; Proyectos; Aprendizaje por experiencia; Aprendizaje servicio. C5. Respeta las leyes de la mente en cuanto a cómo está diseñada para aprender, utilizando en cada episodio de enseñanza los siguientes momentos: (1) Motivación; (2) Búsqueda del conocimiento; (3) Aplicación, profundización; (4) Evaluación, internalización y celebración.
D3. tutor y mentor El docente establece una relación personal con los estudiantes, apoyándolos en su proceso educativo de desarrollo personal y pudiendo llegar a cultivar una relación de maestro-discípulo que inspire de por vida.	C6. Desarrolla una relación personal con los estudiantes, de modo que ejerce la tutoría con todos, y la mentoría con aquellos con quienes tiene una relación más profunda. C7. Inspira a sus alumnos al convertirse en un modelo. El método más efectivo que tiene un docente para la enseñanza es su vida misma y su ejemplo que procura imitar al gran Maestro.

Además, se considera que la actitud tiene un efecto potenciador en el desarrollo de las competencias docentes. Eso implica que una actitud negativa perjudicaría el desarrollo de una competencia, puesto que la persona no está interesada en hacerlo; caso contrario, hay más probabilidades de que siempre desee continuar perfeccionando su competencia.

Para determinar el desarrollo de la competencia docente, considerando los tres componentes (conocimiento, desempeño y actitud), se calculó el promedio de las respuestas dadas a todos los ítems de una competencia. Tal valor se multiplicó por la actitud evidenciada: uno, para simbolizar el máximo posible, menos la cantidad de ceros obtenidos en los ítems de la misma competencia, dividido por el número de ítems. La fórmula fue la siguiente:

$$\text{Competencia} = \left(\frac{\text{ítem 1+ítem 2 +ítem 3...}}{\text{cantidad ítems}}\right) * \left(1 - \left(\frac{\text{cantidad de 0}}{\text{cantidad ítems}}\right)\right)$$

Cuanto mayor promedio, se interpreta como mayor dominio de la competencia. La escala se considera métrica.

Evidencias de calidad del ACD

La construcción del instrumento implicó dos etapas iniciales.

La primera consistió en la revisión del marco teórico y del MD de la UM, donde se identificaron las competencias y sus indicadores. En ese momento, el perfil propuesto en el MD contaba con cuatro dimensiones (investigador, profesor, tutor y mentor, competencias básicas) y diez competencias (las siete ya mencionadas, más otras tres: (C 8) fundamentar bíblicamente su disciplina, (C 9) participar en trabajos colaborativos e interdisciplinarios y (C 10) manejar las TICs y recursos tecnológicos de vanguardia para el aprendizaje). En función de una tabla de especificaciones y la determinación de ciertas características deseadas (Kline, 2005) para el instrumento (tiempo y forma de administración, cantidad de ítems, tipo de instrumento), se redactaron 89 ítems.

La segunda etapa implicó la determinación de la validez de contenido. Se realizó mediante consulta a cinco jueces, que evaluaron la pertinencia y la claridad de los ítems. Los ítems tuvieron muy buenas puntuaciones, pero se consideraron las observaciones de los jueces para mejorar la redacción de algunos de ellos. Ciertos ítems se quitaron debido a ajustes en el MD. Con las modificaciones realizadas, el instrumento quedó conformado por 85 ítems.

Validación de constructo. La muestra sometida a la prueba piloto del ACD estuvo conformada por un total de 183 personas. Solo cuatro fueron estudiantes del último semestre de una carrera docente. Las 179 personas restantes fueron profesores de cuatro universidades de México y Latinoamérica, pero en su amplia mayoría ejercían en la UM.

La validez de constructo del instrumento se determinó mediante el análisis factorial de componentes principales, aplicando rotación ortogonal varimax, con un enfoque confirmatorio. Ante la solicitud de cuatro componentes (KMO = .855, $\chi^2_{(3570)}$ = 9902.192, p = .000, varianza explicada = 45%), dos de ellos agruparon adecuadamente todos los ítems de la dimensión tutor y mentor, así como los de la dimensión investigador. Los ítems de la dimensión profesor se repartieron en dos agrupaciones, quedando una de ellas considerablemente más nutrida. Siendo que los ítems de la dimensión competencias básicas se mezclaron con los de las dimensiones anteriores, se mostraron a las autoridades institucionales los resultados obtenidos, para considerar si era factible hacer modificaciones en el MD que propone el perfil docente al que responde el instrumento. Se resolvió ajustar el modelo, aceptando que el instrumento se conformara por tres dimensiones: investigador, profesor y tutor y mentor. Dentro de cada una de ellas se incluyeron las competencias básicas que habían agrupado con los ítems que las representan.

Con base en el análisis inicial de cuatro factores, se eliminaron los ítems cuyas comunalidades o cargas factoriales mostraron menor capacidad de relación con los demás. Esta tarea se repitió al realizar el análisis factorial de tres factores, buscando en cada ocasión no afectar a la representatividad de los

indicadores considerados fundamentales en el modelo didáctico. Se quitaron cinco ítems de la dimensión investigador, trece ítems de la dimensión profesor y tres ítems de la dimensión tutor y mentor. Además, se eliminaron 10 ítems de la dimensión competencias básicas. Fueron removidos 31 ítems en total.

Finalmente, la versión definitiva del instrumento quedó respaldada por los siguientes resultados del análisis factorial confirmatorio. Según Pérez López (2004), se puede considerar muy buena la adecuación de la muestra a un modelo de factores (KMO = .900). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un resultado estadísticamente significativo ($\chi^2_{(1431)}$ = 5655.752, p = .000).

En cuanto a la validez de constructo (ver Tabla 2), se confirmó la existencia de tres factores cuyos autovalores iniciales superiores a uno explican el 46.6% de la varianza total. En el caso de la dimensión profesor (25 ítems), explican el 32.6% de la varianza total; la dimensión tutor y mentor (17 ítems) explica el 9.7%, y la dimensión investigador (12 ítems) explica el 4.4% de la varianza.

La confiabilidad del ACD se determinó mediante el alpha de Cronbach, cuyo valor indicó (según Pérez López, 2004) que es excelente su grado de consistencia interna (α = .956). Resultados con una interpretación similar se encontraron para la dimensión profesor (α = .944) y tutor y mentor (α = .924). El resultado para la dimensión investigador puede considerarse bueno (α = .887), según el mismo autor.

La estabilidad del instrumento se pudo confirmar al realizar diez pruebas de análisis factorial, tomando aleatoriamente un 80% de la muestra en cada ocasión. El valor menor obtenido en la prueba de KMO fue de .858, vez en que la varianza explicada fue del 46.0%. La amplia mayoría de los ítems se mantuvo en su factor, con la excepción de dos ítems que modificaron su ubicación en la mitad de las ocasiones.

Análisis factorial de las competencias, por dimensión. Con la intención de identificar las competencias por cada dimensión, se ejecutó un análisis factorial confirmatorio por dimensión, encontrándose lo que se presenta a continuación.

Tabla 2

Cargas factoriales de los ítems en las dimensiones de profesor, tutor y mentor e investigador

	Dimensión		
	P	TM	I
P4.26 Empleo en clase la estrategia simulación.	**.695**	.137	
P3.15 Aplico un sistema de evaluación coherente con el proceso de…	**.651**	.149	
P4.23 Aplico distintas estrategias de enseñanza, buscando que sean…	**.634**	.423	
P3.16 Utilizo diversas estrategias de evaluación que enfrentan al estudiante…	**.630**	.219	.106
P4.25 Incluyo en mis clases la estrategia estudio de casos.	**.621**		.259
P4.27 Incluyo el aprendizaje por experiencia como estrategia para que...	**.616**	.266	.215
P3.18 Brindo a tiempo la realimentación de los trabajos y evaluaciones…	**.615**	.154	
P4.29 Calculo el tiempo que debe invertir el estudiante fuera de clases para…	**.609**	.233	
P4.28 Incluyo en mis propuestas didácticas variedad de estrategias…	**.601**	.225	.214
P5.31 Considero la individualidad de mis estudiantes y las particularidades…	**.595**	.419	.125
P4.24 Utilizo la estrategia resolución de problemas en el proceso de...	**.595**	.215	.184
P5.34 Requiero que los estudiantes apliquen sus conocimientos en…	**.585**	.308	.191
P5.33 Favorezco el pensamiento reflexivo y autónomo de mis estudiantes…	**.582**	.418	.113
P5.32 Muestro explícitamente procesos básicos de pensamiento (mediante…	**.580**	.388	.178
P3.17 Utilizo instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentiven…	**.579**	.264	
P4.30 Selecciono y/o diseño materiales didácticos apropiados para cada…	**.576**	.395	.101
P3.14 Oriento a mis estudiantes para que además de hacer su aporte…	**.565**	.384	.148
P5.36 Genero momentos para que los estudiantes reflexionen acerca de…	**.559**	.442	.186
P5.37 Planifico cada situación de enseñanza para que el estudiante transite…	**.557**	.260	.185
P3.19 Utilizo la información obtenida mediante la evaluación a mis alumnos…	**.530**	.366	.169
P3.13 Planifico e implemento secuencias de aprendizaje buscando que…	**.509**	.386	.135
P5.35 Mantengo motivados a mis estudiantes.	**.495**	.387	.143
P3.22 Destaco en mis producciones académicas y en el proceso de…	**.491**	.331	.192
P3.20 Estimulo al estudiante en la utilización de la tecnología de la…	**.490**	.196	.267
T6.40 Favorezco el desarrollo de un clima de confianza que permita a los…	.273	**.735**	
T7.49 Interactúo con alumnos, colegas y otros públicos mediante…	.201	**.719**	
T6.41 Hago esfuerzos intencionados por generar una relación personal con…	.249	**.706**	
T7.51 Velo por mantener el dominio de mí mismo, mostrando coherencia…	.200	**.686**	
T6.46 Tengo con mis estudiantes una relación que trasciende el ámbito…	.243	**.679**	.115
T6.39 Soy imparcial al incentivar el cumplimiento de las normas académicas…	.180	**.663**	-.127
T6.45 Respeto la individualidad de mis tutelados o discípulos, buscando…	.267	**.631**	
T7.48 Cuido mi cuerpo, siendo consciente de que éste es el canal para…	.157	**.625**	
T6.38 Promuevo relaciones respetuosas entre estudiantes.	.181	**.622**	
T6.42 Brindo a mis estudiantes un servicio de tutoría integral, procurando…	.285	**.605**	
T7.52 Reflexiono respecto de mi propio desempeño, posibilidades…	.222	**.596**	
T7.50 Desarrollo mi carácter, siendo consciente de que es el medio…	.254	**.595**	
T6.47 Mantengo un vínculo con quienes me consideran mentor, luego…	.208	**.587**	.247
T7.53 Mantengo una actitud humilde y emprendedora, que se evidencia…	.317	**.576**	.140
T7.54 Busco mediante toda mi propuesta educativa, favorecer en mí…	.375	**.572**	
T6.43 Estoy bien informado acerca del plan de estudios, los servicios y las…	.162	**.547**	
T6.44 Propongo experiencias de aprendizaje y actividades que permiten a…	.461	**.472**	.130
I2.9 Comparto los hallazgos científicos de mis investigaciones y mi disciplina…		.101	**.782**
I2.11 Elaboro informes, documentación y/o artículos de mis investigaciones…			**.744**

I2.10 Participo en congresos y eventos de divulgación, compartiendo…		.120	**.712**
I2.7 Participo en la elaboración y el desarrollo de proyectos, como parte de…			**.696**
I1.1 Propongo proyectos de investigación acotados, relacionados con…	.197	.118	**.659**
I2.6 Tengo al menos un proyecto registrado en la Dirección de Investigación.			**.656**
I1.4 Aporto en las investigaciones y proyectos de los estudiantes que…	.252		**.651**
I1.3 Asesoro sistemáticamente a estudiantes en investigaciones y proyectos…	.225		**.648**
I2.12 Colaboro anualmente en la organización de algún curso, seminario…	.149	.166	**.634**
I1.2 Ofrezco realimentación para guiar el aprendizaje por descubrimiento…	.274	.179	**.592**
I2.8 Al aportar en proyectos colaborativos de investigación, tomo en cuenta…	.246		**.582**
I2.5 Recurro a bibliografía actualizada en idioma inglés.		-.108	**.494**
P3.21 Empleo las TIC para intercambiar experiencias y gestionar mi…	**.412**		.443

Nota: se presentan las cargas factoriales mayores a .1

Para la dimensión investigador, el ajuste muestral fue adecuado (KMO = .898). Por su parte, la matriz de correlaciones difiere de la matriz identidad, generando la posibilidad de identificar factores ($\chi^2_{(66)}$ = 846.963, p = .000). La validez de constructo confirmó la existencia de dos factores cuyos autovalores iniciales superiores a uno explican el 53.813% de la varianza total. La competencia de utilizar la investigación como herramienta didáctica (4 ítems), explica el 32.6% de la varianza total; y la competencia ser experto disciplinar que investiga y difunde conocimiento (8 ítems) explica el restante 8.6% de la varianza.

En la dimensión profesor, la adecuación de la muestra al modelo de factores también fue muy buena (KMO = .935) y la prueba de esfericidad de Bartlett dio resultados estadísticamente significativos ($\chi^2_{(300)}$ = 2363.480, p = .000). La validez de constructo confirmó la existencia de tres factores cuyos autovalores iniciales superiores a uno explican el 54.060% de la varianza total. La competencia respetar las leyes de la mente (7 ítems), explica el 43.3% de la varianza total; la competencia planificar y liderar el proceso de aprendizaje y su evaluación (10 ítems) explica el 5.5% y la competencia implementar estrategias de enseñanza que favorecen niveles altos de pensamiento (8 ítems), explica el otro 5.3% de la varianza.

En cuanto a la dimensión tutor y mentor, también los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin mostraron una muy buena adecuación de la muestra (KMO = .914) y la prueba de esfericidad de Bartlett presentó resultados estadísticamente significativos ($\chi^2_{(136)}$ = 1499.103, p = .000). La validez de constructo confirmó que se identifican dos factores cuyos autovalores iniciales superiores a uno explican el 53.366% de la varianza total. La competencia desarrollar una relación personal, ejerciendo la tutoría y la mentoría (10 ítems), explica el 46.2% de la varianza total; y la competencia inspirar a sus alumnos al convertirse en un modelo (7 ítems), explica el restante 7.1% de la varianza.

Análisis de ecuaciones estructurales. Con el propósito de verificar el nivel de ajuste del modelo teórico a los datos empíricos proporcionados por la muestra, se procedió a un análisis de ecuaciones estructurales (AMOS 23). Aplicando una estrategia de modelización confirmatoria (Cupani, 2012; Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999), se evaluó la significación estadística del modelo propuesto. Este modelo no parece reproducir de modo apropiado las relaciones existentes en la matriz de covarianzas de datos ($\chi^2_{(11)}$ = 21.789, p = .026). Sin embargo, siendo que la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad presenta un buen ajuste (χ^2/df = 1.981), se puede inferir que el modelo es aceptable (Cupani, 2012). Además, tanto el índice de bondad de ajuste absoluto (GFI = .918), como el índice de ajuste incremental (CFI = .988) presentan valores que responden a un ajuste óptimo del modelo (Hancock y Mueller, 2004). También el error cuadrático medio de aproximación sugiere un ajuste de parsimonia aceptable (RMSEA = .073), según Hair et al. (1999).

En cuanto a las correlaciones entre variables latentes, puede notarse en la Figura 1 que es fuerte entre la dimensión profesor y la dimensión tutor y mentor (φ = .83), moderada entre las dimensiones profesor e investigador (φ = .52) y débil entre las dimensiones investigador y tutor y mentor (φ = .29) (Hancock y Mueller, 2004).

Como también puede notarse en la Figura 1, la dimensión investigador está definida por dos competencias (variables observadas) y sus correspondientes errores. Ambas aportan información de

manera equilibrada al definir la variable latente (λ = .96, λ = .73). La dimensión profesor está formada por tres competencias, cuyos valores también manifiestan equilibrio (λ = .88, λ = .89, λ = .91), ocurriendo algo semejante en la dimensión tutor y mentor, donde los valores son similares (λ = .84 y λ = .88).

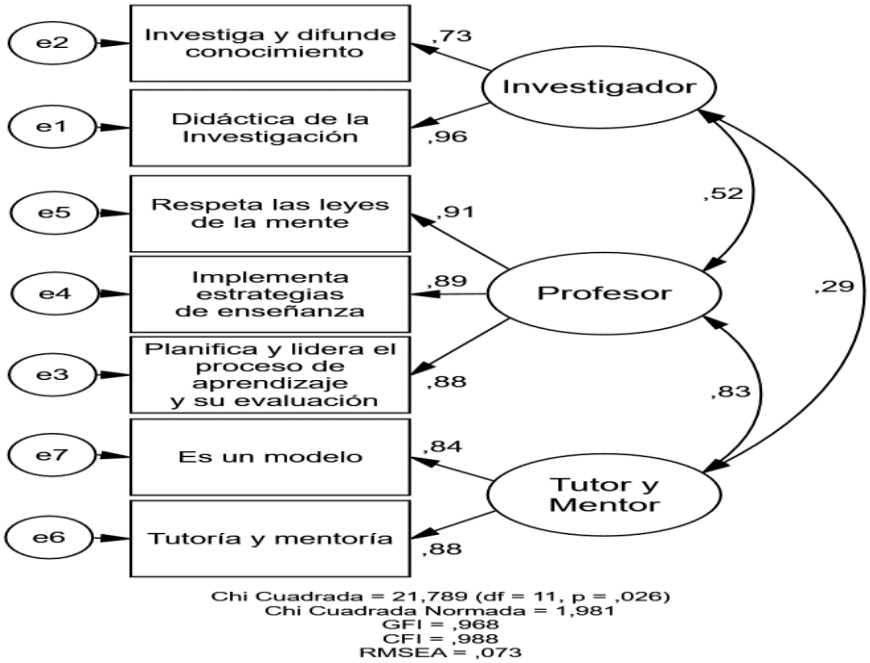


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales estimadas por el método de máxima verosimilitud.

Instrumento de medición

El Autodiagnóstico de competencias docentes (ACD) está formado por estas tres secciones:

1. Datos demográficos: solicita nombre y apellido del docente (que luego serán codificados numéricamente para mantener la confidencialidad), cantidad y tipo de capacitaciones docentes de las que el profesor participó (en los últimos tres años en el pretest y en el último año en el postest) y

cantidad y tipo de lecturas relacionadas con temáticas docentes que el profesor realizó durante el último año.

2. Preguntas cerradas: conformada por 54 ítems, agrupados en las tres dimensiones del MD:

La dimensión investigador está representada por 12 ítems; cuatro responden a la competencia utilizar la investigación como herramienta didáctica y los restantes ocho a la competencia ser experto disciplinar que investiga y difunde conocimiento.

La dimensión profesor es evaluada por 25 ítems, que abarcan tres competencias: 10 ítems apuntan a la competencia planificar y liderar el proceso de aprendizaje y su evaluación; ocho ítems representan la competencia implementar estrategias de enseñanza que favorecen niveles altos de pensamiento y siete ítems, la competencia respetar las leyes de la mente.

La dimensión tutor y mentor incluye 17 ítems y está conformada por dos competencias: 10 ítems apuntan a la competencia desarrollar una relación personal, ejerciendo la tutoría y la mentoría y siete a la competencia inspirar a sus alumnos al convertirse en un modelo.

Mediante los ítems, el profesor se autovalora utilizando una escala Likert de cuatro opciones: (a) *no lo considero importante*, (b) *no me siento en condiciones*, (c) *lo hago, aunque necesito mejorar* y (d) *lo hago de modo eficiente y flexible*. La dimensión investigador representa un 22% de la ponderación en el instrumento; la dimensión profesor, un 46% y la dimensión tutor y mentor, un 32%.

3. Preguntas abiertas: presenta dos preguntas que buscan recomendaciones del docente a la UM, referidas a necesidades personales e institucionales que deberían ser contempladas por un programa de desarrollo docente en el marco del nuevo plan de estudios.

Variable evaluación de eventos para incentivar el desarrollo de competencias docentes

Descripción de la intervención

Durante los meses de enero a junio de 2018, la UM ofreció una serie de eventos que podrían caracterizarse dentro de los niveles de formalización primero y segundo, propuestos por de Ketele (2003). Algunas de estas instancias fueron opcionales y otras obligatorias, caracterizadas por distintos formatos: conferencias, talleres, seminarios, cursos. Respondieron tanto a necesidades percibidas por la administración de la UM como a los resultados del diagnóstico docente. Se buscó favorecer el empoderamiento personal, estimulando a que cada profesor decidiera cómo gestionar su desarrollo personal, en función de alcanzar por lo menos determinados objetivos que la institución les pedía. Estos mínimos a alcanzar durante el semestre, fueron establecidos considerando las características de los nuevos planes de estudio que estarían por entrar en vigencia. Requerían lo siguiente:

1. Un proyecto de investigación, deseablemente interdisciplinario, y en equipo colaborativo.
2. Demostrar el dominio de la teoría de la didáctica (aprobar un curso de teoría del pensamiento pedagógico).
3. Demostrar que puede guiar a un estudiante en su proyecto educativo 2018 (conocer el plan de estudios y saber asesorar el proyecto educativo de un estudiante de pregrado o posgrado según corresponda).
4. Demostrar que puede incorporar estudiantes como discípulos a sus proyectos de investigación.
5. Dominar un catálogo de estrategias didácticas inductivas y colaborativas.
6. Demostrar que comprende su rol en los proyectos como escenarios de aprendizaje (comprender el rol del docente en toda su extensión). (Universidad de Montemorelos, 2017, p. 59)

Eventos de carácter obligatorio. Durante el mes de enero 2018 (previo al inicio de las clases del semestre), hubo cuatro días dedicados a lo que la institución llama Instituto de Desarrollo Profesional (IDP). En el horario matutino, todos los docentes tuvieron que participar en espacios dedicados a seminarios y dinámicas de reflexión e intercambio. Uno de los objetivos de tal IDP fue que los profesores pudieran familiarizarse con el Compromiso Educativo propio del quinquenio 2016-2021 y sus componentes: fundamentos, currículo, campus, autofinanciamiento y didáctica. Estos aspectos son los que dan el marco y sustento al plan de estudios que comenzaría en agosto de 2018.

Para profundizar en el conocimiento de lo que implica dicho compromiso y el plan de estudios que lo operacionaliza, a través de la semana se abordaron temáticas de investigación y del rol del profesor en esa línea, de cosmovisión de la educación cristiana, de vertientes históricas de la didáctica católica y protestante y de tendencias educativas actuales (con las respectivas competencias que a nivel internacional son buscadas por los empleadores).

Durante el mes de mayo de 2018, al finalizar el semestre académico, también hubo cuatro días de IDP. En el horario matutino, todos los docentes tuvieron que participar en espacios dedicados a seminarios y dinámicas de reflexión e intercambio. Estuvo destinado a trabajar colaborativamente en aprender a operacionalizar y repensar los proyectos integradores semestrales. El objetivo de la primera jornada fue reflexionar acerca del crecimiento experimentado a nivel institucional y personal gracias a los planes de estudio realizados hasta el momento. Y entonces, enfocarse en cuáles serán las ventajas del nuevo plan de estudios y en el compromiso que ellas generarán. Las dinámicas de trabajo fueron muy participativas.

El segundo día, el objetivo fue vivenciar un trabajo en equipo, evaluarlo y revisar los proyectos semestrales que fueron planteados al elaborar los planes de estudio. Para ello, luego de trabajar colaborativamente por carreras en el desarrollo de un proyecto muy breve, hicieron una puesta en común de lo que sabían y lo que no sabían acerca de cómo plantear y hacer funcionar un proyecto. Finalizaron revisando el proyecto propuesto para el primer semestre de la carrera y puntualizando los criterios para identificar si un proyecto es bueno como escenario de aprendizaje.

Durante la tercera jornada, tuvieron la oportunidad de ver un breve video que presentó diversos trabajos por proyecto y fue disparador para reflexionar acerca de qué problemas se quiere abordar con esta estrategia de enseñanza y qué requiere de los profesores. Hubo tiempo para la lectura individual de algún artículo que explicaba las características del método de proyectos y la puesta en común acerca de lo leído. Seguidamente, se hizo una simulación de la presentación de un proyecto a los estudiantes

y, a partir de allí, se trabajaron las dudas que aún quedaban acerca de cómo operacionalizarlo. Con ello, los profesores estaban en condiciones de calendarizar sus proyectos, al trabajar en los equipos por carreras.

La última jornada se dedicó a aclarar dudas acerca de la presentación del portafolio docente. Los profesores pudieron observar cómo lo hizo uno de ellos, así como ejemplos de las evidencias que había presentado. Finalmente, participaron de un seminario acerca de cómo la institución ofrece distintas posibilidades de crecimiento personal, profesional y de servicio a la comunidad.

Eventos de carácter voluntario. Se consideran aquí todos los eventos desarrollados durante el semestre enero-mayo a los que los profesores podían asistir o no, según su preferencia o posibilidades.

Buscando ofrecer algunas actividades que estimularan el desarrollo en pro del mínimo relacionado con la investigación, la Dirección de posgrado e investigación (DPI) de la universidad ofreció un taller de iniciación a la investigación. También organizó una feria de investigación en la que los docentes que ya estuvieran trabajando en algún proyecto mostraron lo que estaban haciendo. Los objetivos básicos del evento fueron los siguientes: (a) que quienes aún no están trabajando en un proyecto, pudieran enterarse de lo que hacen sus colegas y cómo lo hacen (suponiendo que esto actuaría como un estímulo para emprender proyectos propios) y (b) que los proyectos pudieran enriquecerse al contactarse los investigadores e identificar potenciales trabajos interdisciplinarios o en equipos colaborativos.

Para aportar al mínimo referido a conocimiento didáctico, se desarrolló un seminario acerca de teoría de la didáctica y otro acerca de las leyes que caracterizan la mente y le posibilitan el aprendizaje.

Atendiendo al mínimo de tutoría para acompañar a los estudiantes en su proyecto educativo, se desarrolló un taller en el que los profesores analizaron qué información necesitan manejar (además de dónde obtenerla) y practicaron cómo ofrecer lo que un estudiante necesita cuando es candidato para una determinada carrera, cuando se acerca a la institución para su proceso de matriculación y cuando necesita algún tipo de acompañamiento durante el transcurso de su carrera.

Luego del mencionado taller de tutoría, se realizaron dos instancias de simulación de tutoría. El objetivo de las mismas era que ante un caso concreto (cuyo guion se les entregaba a quienes hacían de estudiantes), pudieran practicar entre colegas cómo tutelar a estudiantes en distintas situaciones. Para estas instancias, se elaboraron rúbricas de evaluación que permitieron a los profesores ofrecerse mutuamente una realimentación de su desempeño.

En lo referido al mínimo de manejo de estrategias didácticas, también se ofreció una serie de talleres. Un taller para cada una de cinco de las estrategias didácticas que se espera que los profesores utilicen de modo pertinente al implementar el nuevo plan de estudios (más adelante se explica cómo se trabajó con la sexta estrategia). Las estrategias para las que se ofrecieron talleres fueron resolución de problemas, estudio de casos, simulación, aprendizaje-servicio y aprendizaje por experiencia.

Los propósitos de los mencionados talleres fueron:

1. Ofrecer la oportunidad de que los profesores vivencien (transiten) la estrategia en estudio.
2. Inducir en los profesores el análisis del sustento teórico-práctico de la estrategia en estudio.
3. Brindar un espacio para que los profesores ensayen modos de planificar y practicar la estrategia o teoría en cuestión, obteniendo orientaciones y oportunidad de intercambiar con colegas.
4. Incentivar a los profesores a transferir a conciencia lo ejercitado, en su desempeño docente.

Para liderar varios de los talleres, se buscó que fueran profesores de la misma institución quienes capacitaran a sus compañeros. Mediante el ACD se identificaron los profesores que se habían considerado competentes en cada una de las estrategias mencionadas. Luego, evaluando en consulta con autoridades quiénes eran vistos por colegas como efectivamente competentes en el manejo de tales estrategias, se armaron equipos interdisciplinarios de tres profesores. Teniendo el consentimiento de los profesores escogidos para actuar como capacitadores, se reunió a los equipos y se les presentó el proyecto, los propósitos ya mencionados que tendrían los talleres y una estructura sugerente para favorecer el alcance de los objetivos buscados. Tal estructura presentaba las siguientes etapas:

Inicio. Los profesores asistentes participan de una experiencia en la que se pone en práctica la estrategia o teoría que da razón de ser al taller. Si esto no fuere posible por las características de la estrategia, observan o escuchan acerca de una experiencia que la ejemplifique.

Desarrollo. Los profesores asistentes son guiados para: (a) identificar las fases o etapas recorridas por ellos mismos durante el inicio, y que caracterizan la estrategia o teoría en estudio, (b) analizar los fundamentos teóricos del tema y (c) planificar y ensayar entre colegas, cómo trabajar debidamente con la propuesta.

Cierre. En el cierre del taller: (a) los profesores participan de algún tipo de *feedback* o puesta en común de lo trabajado, (b) se realiza una síntesis, señalando las acciones necesarias para implementar en el corto plazo al menos algunos de los aspectos estudiados y (c) los asistentes completan una breve encuesta en que analicen su experiencia en el taller.

Así, se buscaba que los profesores partieran de una experiencia personal en cuanto a la estrategia en cuestión y pudieran analizarla y complementarla con su fundamento teórico. Esto debería favorecer su reflexión en cuanto a cómo y por qué hacer una propuesta propia en el contexto adecuado.

La institución ofreció acompañamiento a los equipos de capacitadores, pero ellos planificaron, escogieron los materiales y lideraron los respectivos talleres. Por otra parte, todas las actividades en formato taller se repitieron (turno mañana y tarde) para favorecer el acceso de los profesores.

Aproximadamente 15 días después de cada taller, se realizaba una instancia de intercambio y acompañamiento. Fueron planificadas en formato simulación. Una por cada estrategia de enseñanza abordada en los talleres que las precedieron. Su propósito era brindar a los profesores un espacio de encuentro en el que pudieran compartir con sus colegas cómo pensaban implementar la estrategia de enseñanza y aprendizaje en una asignatura a su cargo. Mediante rúbricas específicas y breves diseñadas al efecto, los profesores podían evaluar si la propuesta planificada por ellos mismos o por un colega

respondía a las características propias de la estrategia en cuestión y así brindarse realimentación que permitiera mejorar la idea (si fuera necesario).

También, durante los meses de enero a mayo, se desarrollaron otros eventos, como espacios de reflexión llamados Ágora docente, concebidos como encuentros de intercambio acerca de buenas prácticas docentes, un par de seminarios-taller acerca de teorías pedagógico-didácticas y microtalleres para el manejo de recursos tecnológicos. Por otra parte, se estimuló a que las escuelas y facultades realizaran reuniones y encuentros de colegas, para favorecer el intercambio de sus experiencias en cuanto al desarrollo docente.

Definición conceptual

La evaluación de eventos realizados por la UM para fomentar el desarrollo de competencias docentes consistió en identificar la valoración que estos merecieron a quienes participaron en los mismos. Se realizó de dos maneras: (a) solicitando una realimentación inmediata de los profesores en cuanto a la utilidad de los eventos y (b) realizando posteriormente entrevistas a algunos de los asistentes a distintos eventos.

Definición instrumental

Durante los últimos minutos de cada evento ofrecido a los profesores (talleres, simulaciones, seminarios, microtalleres), a los asistentes se les enviaba un e-mail con un enlace electrónico. Se dedicaban los últimos minutos del encuentro a que los profesores realizaran mediante él una realimentación anónima de su percepción acerca del encuentro y su proyección de qué aspectos de él podrían serles de utilidad en su tarea docente. El formulario electrónico tenía siete consignas; cuatro eran de carácter abierto, en las que el profesor escribía su respuesta a: “Lo más útil de este evento fue…”, “Lo más irrelevante de este evento fue…” “¿Qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?” y “¿Tiene Ud. alguna sugerencia?”. Otras tres preguntas eran

cerradas: “Las actividades propuestas aquí le ayudaron a alcanzar el objetivo del encuentro” (opciones de respuesta: todas, la mayoría, algunas); “El tiempo dedicado a este taller le resultó...” (opciones de respuesta: excesivo, adecuado, escaso) y “¿Le recomendaría a un colega asistir a este evento en una próxima edición?” (opciones de respuesta: sí, no).

Al finalizar el IDP de mayo de 2018, también se hizo llegar un enlace electrónico para que, quienes así lo desearan, hicieran saber su percepción. Este formulario fue diferente al de los eventos realizados durante el semestre. En este caso, para los fines de esta investigación se tomaron solo tres sentencias que permitían que el profesor escribiera lo que “quisiera expresar…” “…acerca del IDP”, “…acerca de los proyectos integradores” y de algún otro aspecto del que espontáneamente quisiera opinar.

Por otra parte, se realizaron entrevistas a algunos docentes participantes de cada evento de los realizados durante el semestre. Estas se concretaron por lo menos un mes después del evento, y en ellas se realizaron básicamente dos preguntas: qué recordaban los profesores y qué aspectos o estrategias de lo allí trabajado (si alguno) habían podido implementar.

Definición operacional

La evaluación de eventos para fomentar el desarrollo de competencias docentes se basó en la categorización abierta de las respuestas de los participantes a cada uno de los eventos evaluados. En la misma se observaron patrones, identificando elementos considerados favorables o desfavorables por parte de los docentes, con el objetivo de hacer inferencias referidas a los aspectos que valoraron, que les preocupaban y que les resultaron de utilidad. También se categorizaron las respuestas obtenidas en las entrevistas acerca de lo que recordaban de los eventos y lo que habían aplicado a partir de ellos.

Variable evaluación del desarrollo de competencias docentes

Definición conceptual

En su dimensión cualitativa, esta evaluación se hizo al analizar una sección de los portafolios docentes, para encontrar en qué aspectos los profesores consideraban haberse desarrollado e identificar los dispositivos que los ayudaron en dicho desarrollo.

Definición instrumental

La percepción de los profesores acerca de los aspectos en que habían mejorado y los dispositivos que los ayudaron a ello se evaluó mediante el análisis de la última sección de un portafolio docente que cada profesor debía presentar, con evidencias en cuanto al logro de los mínimos.

El portafolio de donde se obtuvo la información debía estar formado por tres secciones: un punto de partida que contendría su perfil del autodiagnóstico de competencias docentes, una sección de evidencias de desarrollo para cada uno de los mínimos (se les proporcionaron algunos formatos y consignas de lo que no podía faltar acerca de ellas) y una última de síntesis personal (reflexión respecto del proceso de crecimiento y de cómo lo consiguió). La mayoría de los profesores entregó su portafolio en formato electrónico.

Definición operacional

El objetivo del portafolio a nivel del profesor era mostrar evidencias del desarrollo docente. El objetivo del portafolio a nivel de esta investigación fue doble: (a) identificar los aspectos en que los profesores consideraron experimentar crecimiento y (b) corroborar qué dispositivos ayudaron al desarrollo docente, desde la perspectiva de los profesores (ya fueran dispositivos institucionales o ajenos a la UM). Se trata de una variable categórica nominal.

Proceso para la recolección de datos

Etapa de autodiagnóstico de competencias docentes

El ACD fue autoadministrado en línea (Internet) por los profesores. Se les envió por e-mail la liga a la que debían acceder para completarlo, explicándoles en el mismo el propósito institucional para requerirles que lo realizaran. El pretest fue realizado en diciembre de 2017.

Durante los meses de agosto a octubre de 2018, se volvió a enviar un enlace electrónico a todos los profesores UM, en un e-mail que les explicaba que, al completar el formulario, podrían tener datos que les permitieran identificar si habían crecido en algunas competencias desde su propia percepción.

Etapa de evaluación de eventos para fomentar el desarrollo de competencias docentes

Para recoger los datos correspondientes a esta etapa, se solicitó a los encargados de coordinar los seminarios, talleres o cursos que, al finalizar el mismo, dedicaran unos minutos a que los docentes hicieran la actividad de evaluación. Puesto que también fue a cada asistente mediante una liga que les daba acceso en internet, las bases de datos se fueron conformando a través de Google Drive.

También la investigadora se acercó a algunos docentes para hacerles preguntas un mes o más después de cada evento, acerca de lo que recordaban del mismo y los aspectos que habían podido aplicar en clases u otras instancias formativas.

Etapa de evaluación del desarrollo de competencias docentes

Presentar los portafolios docentes era un requisito que los profesores debían cumplir durante el verano 2018. Habiéndolos entregado a la vicerrectoría académica, este departamento facilitó a la investigadora la sección “síntesis personal”, de la cual se extrajeron los párrafos que podrían contribuir a los fines de esta investigación. No todos los profesores presentaron sus portafolios, puesto que era

una urgencia para quienes darían clases en el primer semestre. Por eso se obtuvieron solamente 62 portafolios de las 107 personas que también completaron el pretest y el postest.

Procesos para el análisis de datos

Etapa de autodiagnóstico de competencias docentes

Una vez aplicado a la muestra el ACD, se procedió a realizar los análisis descriptivos respecto de las competencias docentes. Para ello, se cargaron los datos en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 23), que permitió realizar análisis descriptivos en el pretest y en el postest.

Para probar la hipótesis de investigación, se realizó una prueba de diferencia de medias (*t* para muestras relacionadas) a un nivel de significación de .05 y el cálculo *d* de Cohen para determinar el tamaño del efecto.

También se recurrió al análisis clúster para identificar subgrupos y un análisis discriminante que permitió caracterizar tales grupos según su grado de desarrollo de las competencias docentes.

Etapa de evaluación de eventos para estimular el desarrollo docente

En esta instancia de la etapa de evaluación se analizaron las realimentaciones realizadas por los docentes para cada uno de los eventos ofrecidos. La información volcada por los profesores en un formulario de Google Drive, fue luego capturada en un software para el análisis cualitativo (Atlas.ti 8), creándose un proyecto para cada uno de los eventos realizados. Se analizó el contenido de cada pregunta y de cada evento, asignándole un código o categoría. Se buscó, en primera instancia, que estos códigos fueran amplios como para reunir citas de distintas personas, pero que también tuvieran la especificidad necesaria como para diferenciar aspectos que pudieran ser sutiles y aportaran a los fines de identificar elementos que los profesores consideran valiosos de las capacitaciones. Se intentó trabajar con las mismas categorías en el análisis de los diversos eventos, para poder unificarlos luego. De todos

modos, si en algún evento aparecían citas que indicaban la necesidad de crear un nuevo código, así se hizo.

Las sentencias abiertas: “Lo más útil del evento fue…”, “Lo más irrelevante del evento fue…”, “¿Qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?”, “¿Tiene alguna sugerencia para próximos eventos?” en muchos casos obtuvieron respuestas del tipo: “todo”, “nada”, “no aplica”, “muchas gracias”. Las mismas no fueron tenidas en cuenta, porque se consideró que no aportaban elementos precisos que pudieran ser útiles a los fines de la investigación.

Más de un mes después de esa primera categorización, la misma investigadora procedió a revisar nuevamente la asignación de códigos, reubicando las citas que parecían ajustarse mejor a otra categoría. Además, se agruparon los códigos que se consideró que podían responder a una categoría más abarcante. Esta agrupación fue revisada por la directora de la investigación. En esta instancia de categorización de citas, se unificaron las que fueron producto de las preguntas “Lo más útil del evento fue…” y “¿Qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?”. Esto debido a que había muchos elementos en común que resultaban en categorías similares. Por otra parte, puede decirse que la pregunta acerca de lo que consideraban aplicable buscaba identificar aspectos que a los profesores les resultaron útiles para su práctica. En casos que lo requirieron, frases de contenido semejante se asignaron a una categoría u otra, dependiendo de la pregunta de origen (aspecto útil del evento o aspecto aplicable a su tarea docente). Por ejemplo: el trabajo colaborativo como respuesta a la pregunta de lo que fue útil en el evento tiene un significado (porque sirvió para generar intercambio, ver cómo trabaja otro y obtener ideas), pero si aparece en la pregunta de lo que considera aplicable a la propia tarea docente, el significado es otro puesto que en ese caso es una idea de cómo puede trabajar él en el aula. Si apareció en la primera pregunta, se considera dentro de la categoría trabajar en equipo; pero si aparece en lo que considera aplicable, se ubicó en la categoría obtener ideas prácticas.

Finalmente se agruparon todos los datos que respondían a cada categoría y a cada evento, organizándolos en tablas que permitieran analizar la información.

Un procedimiento similar se siguió para el análisis de las realimentaciones obtenidas del IDP de mayo de 2018. Se crearon categorías para las respuestas redactadas por los profesores y luego se agruparon en nuevas categorías que permitieran observar los aspectos más generales e identificar los conceptos predominantes en la información disponible.

En cuanto al análisis de entrevistas realizadas un mes o más después de cada evento, también se procedió a leer las notas que la investigadora había registrado en una planilla de Excel y capturado luego mediante el programa Atlas.ti. Se analizó el contenido de cada registro realizado, y se crearon categorías. Seguidamente la misma investigadora volvió a revisar las categorías y las referencias a las que habían sido asignadas, realizando los ajustes que consideró necesarios (reasignando algunas referencias y unificando ciertas categorías). Esto dio lugar al análisis descriptivo y a la interpretación de los hallazgos.

Otros datos cualitativos que se tuvieron en cuenta fueron las dos preguntas abiertas que contenía el ACD. Se analizaron las respuestas obtenidas, tanto en el pretest como en el postest, acerca de lo que los profesores sugerían incluir en un programa de desarrollo docente, considerando sus propias necesidades y las necesidades de sus colegas. Se realizó la misma tarea de creación de categorías que para otros datos analizados. Debido a las características de estas preguntas, se utilizaron las mismas categorías para ambas preguntas en las dos aplicaciones. Una vez completo el primer análisis, se revisó la tarea, reasignando a otra categoría las citas que se consideró necesario. Se evitó categorizar respuestas inespecíficas como “talleres”, “actualizaciones”, “capacitación en competencias”, “capacitación”. También aquellas que no apuntaban a las dimensiones del perfil docente, como por ejemplo: “talleres de salud mental”, “programas para mejorar la salud y la integración familiar”, “espíritu misionero”,

“primeros auxilios”. Además, se dejaron fuera las recomendaciones de carácter administrativo. Todos esos comentarios se entregaron en un informe a la administración.

Etapa de evaluación del desarrollo docente

El análisis cualitativo trabajó con los portafolios docentes. Durante el verano 2018 hubo diversas instancias en que los profesores (especialmente quienes enseñarían en el primer semestre del nuevo plan de estudios) presentaron sus portafolios de desarrollo docente. De entre tales portafolios, fueron tenidos en cuenta posteriormente para la investigación los de quienes respondieron el ACD tanto en el pretest como en el postest (realizado en el semestre agosto-diciembre 2018). Para esta investigación se analizó la última sección de tales portafolios, llamada “Síntesis personal”. La misma proponía que cada profesor escribiera “una reflexión personal respecto del proceso de crecimiento y cómo lo obtuvo” (Guía para portafolio de desarrollo docente UM, s. f., p. 1), atendiendo especialmente a las siguientes preguntas: ¿qué resultados observó en sus estudiantes?, ¿qué ha aprendido de su proceso de desarrollo de este semestre?, ¿qué cambios ha experimentado, si considera que los hubo? y ¿qué herramientas o instancias fueron las que considera que le ayudaron en su desarrollo docente? El análisis se enfocó en las dos últimas preguntas mencionadas. Debido a que no todos los profesores escribieron delimitando claramente qué consideraban desarrollo personal y qué consideraban herramientas o dispositivos de apoyo para ese desarrollo, fue necesario realizar una lectura atenta que permitiera detectar aspectos que respondieran a los criterios: logros o satisfacciones, medios para alcanzar el crecimiento y proyección a futuro.

Utilizando nuevamente los programas Excel y Atlas.ti, se fueron creando categorías a medida que se consideraban necesarias para los aspectos mencionados por los profesores en sus portafolios. Algunas buscaban reflejar aquello que los autores de los portafolios percibían como desarrollo personal, otras pretendieron mostrar los dispositivos que les ayudaron en su desarrollo y también algunas categorías presentaron la proyección a futuro que dejaron ver algunos profesores. Se decidió analizar

este elemento también, puesto que sería valioso al pensar en futuros eventos o instancias de apoyo al desarrollo docente.

Una vez analizados todos los portafolios, se revisaron las citas asignadas a cada categoría y se unificaron algunas categorías cuyo concepto era muy similar. Seguidamente, se crearon grupos de categorías que respondieran a una determinada temática. En la mayoría de los casos, estas categorías responden a los mínimos que se les habían planteado como objetivo a los docentes; de modo que, para el desarrollo personal y la proyección a futuro, responden a las temáticas investigación, didáctica, tutoría y estrategias de enseñanza.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en cada una de las etapas de la investigación. Está organizado en cuatro grandes apartados. El primero presenta las características demográficas de la muestra y sus iniciativas de desarrollo docente. El segundo reúne los análisis cuantitativos acerca de los perfiles de competencias docentes y el desarrollo docente, evidenciados al comparar el pretest y el postest del ACD. El tercero realiza el análisis cualitativo de las distintas realimentaciones ofrecidas por los profesores ante varias consultas relacionadas con lo que necesitan y con lo que les resultó útil para su desarrollo docente. El último busca interpretar ciertos resultados, mostrando las relaciones entre ellos.

Características demográficas de la muestra

La muestra estuvo formada por 107 profesores de la UM. El 55% de ellos fueron varones (*n* = 59) y el 45%, mujeres (*n* = 48). El 90% fueron profesores de tiempo completo (*n* = 96) y el 10% restante, profesores de contrato o por horas (*n* = 11).

En cuanto a la representación por facultades (ver Tabla 3), la FACSA fue la más representada (26% de la muestra) y la ESPRE se ubicó en el extremo opuesto (2% de la muestra).

Iniciativas personales de formación docente

Los datos aportados por los profesores en el ACD, en cuanto a su capacitación o actualización docente, permitieron identificar en el pretest el tipo de eventos del que participaron durante los últimos tres años, dentro o fuera de la UM. También permitieron averiguar en cuántos eventos aproximadamente

Tabla 3

Distribución de la muestra por facultad

Facultad	*n*	%
FACSA	28	26
FACED	17	16
FITEC	13	12
ESART	10	9
ESEST	9	8
FACEJ	9	8
ESMUS	7	7
FATEO	5	5
FAPSI	4	4
UM Virtual	3	3
ESPRE	2	2
Total	107	100

participaron durante ese tiempo: 1-2, 3-5, 6 o más. Además, se recogieron datos acerca del tipo de materiales de lectura que los profesores consultaron y de aproximadamente cuántas lecturas hicieron.

Datos semejantes se obtuvieron en el postest, pero referidos únicamente a lo que hubieran realizado en el último año. Para el caso de participación en eventos, se solicitaba que informaran lo que hicieron fuera de la UM.

La mayor representación de profesores ante las opciones de actividades de autoformación docente tuvo que ver con lecturas. El 94% de los profesores dijo haber leído en los últimos tres años algún artículo referido a la docencia (ver Tabla 4).

También es notable el elevado porcentaje de profesores que participó en el último año de algún curso, taller o congreso relacionado con la pedagogía, o jornada de IFE fuera de la UM (ver Tabla 4); más del 40% afirma haber participado entre una y dos veces. Incluso puede verse que, para todos los tipos de eventos propuestos, el porcentaje de profesores que participó de una a dos veces durante el último año, casi alcanza al de los que participaron de eventos similares en los últimos tres años. Una

posibilidad es que, al completar esta sección, hubieran olvidado que la consigna precisaba haber participado de esos eventos fuera de la UM, por lo que estarían informando haber participado de algún evento institucional. Esto mostraría el impacto que han tenido las acciones institucionales en el contacto de los profesores con experiencias formadoras del área docente.

Algo similar puede notarse en cuanto a las lecturas realizadas: ya sea de libros, revistas o blogs educativos. El porcentaje de profesores que leyó de uno a dos o de tres a cinco materiales durante el último año prácticamente alcanza al de quienes hicieron lo mismo durante tres años. Incluso puede notarse que el porcentaje de quienes leyeron de tres a cinco blogs educativos en el último año (postest) supera al de quienes leyeron de uno a dos y al de quienes leyeron la misma cantidad, pero en los últimos tres años (en el pretest).

Análisis cuantitativo

Autodiagnóstico de competencias docentes

Con el objetivo de identificar los perfiles de autodiagnóstico de la muestra mencionada, se obtuvieron las medias para cada competencia docente. Esto se hizo tanto para el pretest como para el postest. Este último se realizó luego de un semestre en que los profesores tuvieron oportunidad de participar de distintos eventos planificados para estimular su desarrollo docente. El 80% de los profesores de la muestra participó durante ese semestre en al menos uno de los eventos organizados por la UM y el 59% participó en dos eventos o más. Desde el punto de vista de los profesores, todas las competencias experimentaron un crecimiento (ver Figura 2).

Con la intención de probar la hipótesis nula, se realizó un análisis para cada competencia en cuanto a la diferencia entre el pretest y el postest.

La prueba de diferencia de medias (*t* de Student para muestras pareadas) corroboró que fue estadísticamente significativo el crecimiento percibido por los profesores en las siete competencias

docentes, luego de un semestre de esfuerzos institucionales y personales por la autosuperación (ver Tabla 5).

Estos resultados permiten concluir que hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula para todas las competencias observadas en el ACD. Es decir, en todos los casos se observa un incremento significativo entre el pretest y el postest.

Tabla 4

Porcentaje de docentes que realizó distintas acciones para el desarrollo docente, según lo informaron en el pretest y el postest

	Últimos tres años			Último año, fuera de la UM		
Capacitación o actualización docente	% 1-2	% 3-5	% 6 o +	% 1-2	% 3-5	% 6 o +
Participó en cursos y/o seminarios de pedagogía y/o didáctica	50	24	10	51	4	-
Participó en talleres de estrategias docentes	61	22	7	43	8	1
Participó en conferencias o congresos de temáticas propias de la docencia	51	28	7	48	9	1
Participó en jornadas, seminarios o conferencias de cosmovisión cristiana en la tarea docente	54	21	13	42	3	-
Participó en estudios formales en curso o incompletos de formación docente	54	9	4	39	2	-
Participó en IDP	31	27	35	No se consultó		
Leyó libros de pedagogía y/o didáctica	59	22	10	57	22	6
Leyó revistas y/o artículos referidos a la docencia	42	32	20	36	24	27
Leyó blogs educativos	42	22	27	31	33	20

Para apreciar la magnitud del efecto, se realizó el cálculo *d* de Cohen, según el cual puede notarse un tamaño del efecto pequeño ($.2 < d < .5$) en el crecimiento de las competencias 4, 7, 2 y 5. También puede verse un tamaño del efecto medio ($.5 < d < .8$) en el crecimiento de las competencias 3, 6 y 1 (ver Tabla 5).

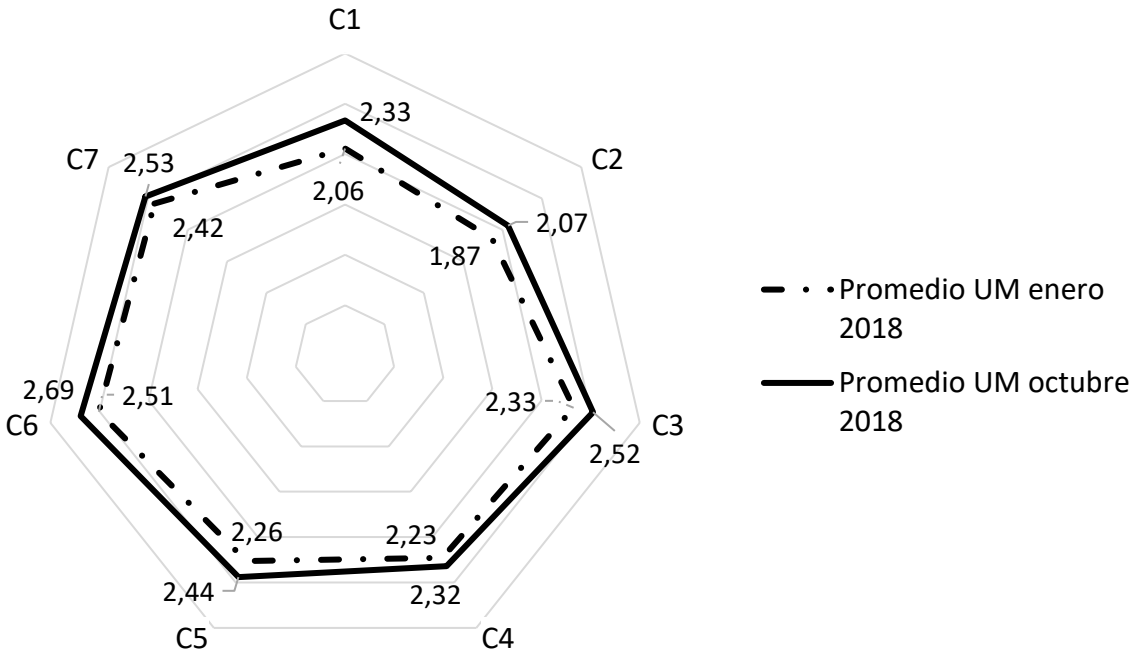


Figura 2. Representación gráfica de los promedios de competencias docentes en el pretest y en el postest.

Tabla 5

Pruebas t *para muestras relacionadas y* d *de Cohen para las competencias docentes*

Competencias	Pretest		Postest		*p*	*d*
	M	*DE*	*M*	DE		
1: Investigación como herramienta didáctica	2.06	.49	2.33	.46	**.000**	.58
2: Experto disciplinar que investiga	1.87	.51	2.07	.54	**.000**	.38
3: Planifica, lidera y evalúa el proceso de apr.	2.33	.42	2.52	.35	**.000**	.51
4: Implementa estrategias de enseñanza	2.23	.42	2.32	.43	**.026**	.22
5: Respeta las leyes de la mente	2.26	.42	2.44	.42	**.000**	.42
6: Ejerce tutoría y mentoría	2.51	.38	2.69	.34	**.000**	.51
7: Inspira al convertirse en modelo	2.42	.37	2.53	.39	**.003**	.29

Seguidamente, se buscó diferenciar en el postest los perfiles de competencias docentes, en función de su nivel de desarrollo. Para esto, se procedió a un análisis clúster jerárquico que permitió identificar en qué punto de la escala de 0-3 se ubicó cada profesor. Eliminando del análisis a tres sujetos atípicos, quedaron conformados tres grupos: de 35 (34%), 44 (42%) y 25 (24%) sujetos, respectivamente. Entonces se procedió a realizar un análisis discriminante (λ de Wilkis = .104, p = .000, R = .932), que permitió identificar las características de cada conjunto, agrupando adecuadamente al 94.2% de los sujetos. Así se encontró que, según el comportamiento del grupo, el primero se autodiagnosticó alto en todas las competencias docentes; el segundo, de modo medio y el tercero fue el que puntuó más bajo en todas las competencias (ver Figura 3).

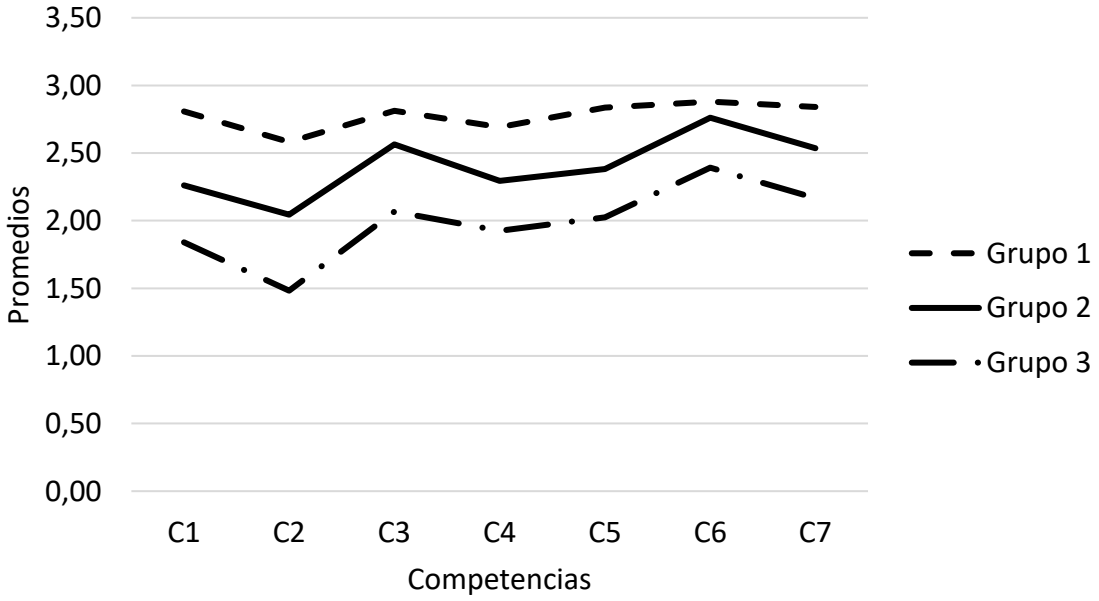


Figura 3. Perfiles de medias según el nivel de desarrollo docente.

Se realizó una prueba de Chi cuadrado para analizar la asociación entre las variables género, área disciplinar y tipo de vinculación con la institución, con los niveles de desarrollo docente. Se observó una tendencia ($\chi^2_{(2)}$ = 5.965, p = .051) a que las mujeres se ubiquen en el grupo dos (55.3%). Por su parte, los varones tienden a dominar en los grupos uno (40.4%) y tres (28.1%).

También se pudo observar que el 52.3% del grupo dos estuvo representado por profesores del área de ciencias sociales y humanidades (FACED, ESART, ESMUS, FATEO, UM Virtual, ESPRE y FAPSI) y el 48% del grupo tres por profesores de las ciencias de la salud (FACSA y ESEST). El área más representada en el grupo uno fue también ciencias sociales y humanidades (40%). En cuanto al área de ciencias exactas, la mayoría de sus profesores se ubicó en el grupo uno (50% de los profesores del área, conformando el 31,4% de los profesores del grupo uno). Sin embargo, la asociación entre el área y el nivel de desarrollo docente no fue significativa ($\chi^2_{(4)}$ = 5.563, p = .234).

En cuanto al tipo de vinculación del profesor con la UM y el nivel de desarrollo docente, la asociación fue significativa ($\chi^2_{(2)}$ = 12.151, p = .002). El 90.9% de los profesores de tiempo parcial (n = 10) se ubicaron en el grupo dos y el 9.1% restante en el grupo tres. En cuanto a los profesores de tiempo completo, el 37.6% se ubicaron en el grupo uno, el 36.6% en el grupo dos y el 25.8% en el grupo tres.

Análisis cualitativo

Realimentación inmediata de eventos

Al finalizar cada uno de los 21 eventos que se realizaron durante el semestre enero-mayo 2018, se solicitó a quienes participaron de los mismos que respondieran un breve formulario de realimentación para que la Vicerrectoría Académica pudiera identificar fortalezas y sugerencias de mejora de los encuentros que organiza.

Fueron aproximadamente 150 profesores quienes participaron de los eventos opcionales ofrecidos durante el semestre. Dichos eventos tuvieron una asistencia de entre 6 y 108 profesores cada uno (ver Tabla 6), consiguiéndose entre cuatro y 83 realimentaciones.

El formulario de realimentación tuvo siete preguntas. Tres de ellas eran de respuesta cerrada y cuatro de respuesta abierta. Se presentan a continuación los resultados de las preguntas cerradas.

A la pregunta de si le recomendarían a un colega asistir al evento del que habían participado, la amplia mayoría de los profesores que brindaron su realimentación expresaron que "sí". En 14 de los 21 eventos, todos los profesores le recomendarían a un colega asistir. Esto indicaría que quedaron satisfechos con la experiencia vivida. En los restantes siete eventos, todos tuvieron respuestas afirmativas superiores al 92%, lo que también revelaría amplio grado de valoración de su calidad (ver Tabla 6).

Tabla 6

Porcentajes de los profesores de cada evento que recomendarían o no a un colega asistir al mismo en una próxima edición

Eventos realizados	Nº de asistentes	Nº de realimentaciones	% de profesores que sí le recomendaría asistir a un colega	% de profesores que NO le recomendaría asistir a un colega
Taller Resolución de problemas	44	41	100	-
Taller de investigación	32	27	100	-
Taller Estudio de casos	29	23	100	-
Taller Aprendizaje-servicio	24	17	100	-
Taller Simulación	43	30	100	-
Microtaller 1	46	33	100	-
Microtaller 2	12	4	100	-
Microtaller 3	16	12	100	-
Ágora docente 1	15	13	100	-
Ágora docente 2	28	23	100	-
Simulacion Aprendizaje por experiencia	10	8	100	-
Simulación Aprendizaje-servicio	10	9	100	-
Simulación de Simulación	6	6	100	-
Simulación tutoría	43	38	100	-
Taller Estrategias de integración de la fe	108	83	99	1
Seminario Leyes de la mente	53	52	98	2
Taller de tutoría	43	39	97	3
Taller Aprendizaje por experiencia	36	27	96	4
Seminario de didáctica	38	27	93	7
Feria de investigación	+100	26	92	8
Simulación Resolución de problemas	16	13	92	8

En cuanto al tiempo dedicado a los eventos, en 15 de los 19, la amplia mayoría de los profesores que brindaron realimentación consideraron que fue adecuado. En ningún evento, la mayoría de los profesores consideró que el tiempo fue excesivo (ver Tabla 7).

En el Taller de Investigación, la totalidad de los profesores que brindaron su realimentación expresó que el tiempo dedicado al evento le resultó adecuado.

En cuatro eventos, el 50% o más de quienes brindaron una realimentación consideró que el tiempo fue escaso: Microtalleres 1 y 3 ("Servicio de referencia express" y "e-42 apoyo a la docencia"), así como en las Simulaciones de Simulación y de ABP. Podría pensarse que para el tiempo disponible, en esos eventos fue mucho lo que se pretendía abarcar.

Solo el Taller de ABP tuvo, además de la mayoría que consideraron el tiempo adecuado, realimentaciones que consideraron tiempo excesivo (7%), sin nadie que lo considerara escaso. Las personas que respondieron que el tiempo fue excesivo tampoco realizaron sugerencias; por lo que no dejaron pistas de a qué podría deberse tal apreciación.

Exceptuando los dos eventos mencionados, en todos los demás tuvieron profesores que manifestaron que el tiempo les resultó escaso. En seis eventos, los porcentajes de opiniones referidas al tiempo se repartieron entre las tres opciones: adecuado, excesivo y escaso. En todos ellos, el porcentaje mayor fue de "tiempo adecuado"; toma el segundo lugar el porcentaje de "tiempo escaso" en tres eventos (Taller de Simulación, Seminario de didáctica y Taller de estrategias de IFE) y tiene el segundo lugar el porcentaje de "tiempo excesivo" en otros tres eventos (Taller de tutoría, Taller de aprendizaje por experiencia y Taller de aprendizaje-servicio).

Es de notar que, en todas las simulaciones, entre un 26 y un 67% de quienes brindaron realimentación consideraron que el tiempo fue escaso. Esto indicaría que, por la naturaleza del evento, consideran necesario dedicar más tiempo para compartir experiencias y obtener realimentación.

Tabla 7

Porcentajes de los profesores de cada evento que consideraron excesivo, adecuado y escaso el tiempo dedicado al mismo

Eventos realizados	Nº de asis-tentes	Nº de reali-menta-ciones	% que consideró tiempo adecuado	% que consideró tiempo excesivo	% que consideró tiempo escaso
Taller de investigación	32	27	100	-	-
Taller de ABP	44	41	93	7	-
Taller Simulación	43	30	90	3	7
Taller Estudio de casos	29	23	87	-	13
Seminario de didáctica	38	27	81	4	15
Taller de tutoría	43	39	80	15	5
Seminario Leyes de la mente	53	52	79	-	21
Taller Aprendizaje por experiencia	36	27	78	15	7
Microtaller 2	12	4	75	-	25
Simulación tutoría	43	38	74	-	26
Taller Aprendizaje-servicio	24	17	71	18	12
Taller Estrategias de IFE	108	83	69	1	30
Simulacion Apr x exp	10	8	63	-	37
Feria de investigación	+100	26	62	-	38
Simulación ApS	10	9	56	-	44
Microtaller 3	16	12	50	-	50
Microtaller 1	46	33	42	-	58
Simulac ABP	16	13	38	-	62
Simulación de simulac.	6	6	33	-	67

El formulario incluyó en la mayoría de los eventos una pregunta referida a cuántas de las actividades propuestas durante el encuentro ayudaron a alcanzar el objetivo. Esta pregunta no fue realizada para los ágoras y la feria de investigación, debido a las características distintivas de tales eventos.

La mayoría de las personas que ofrecieron realimentación opinó que todas las actividades les ayudaron a alcanzar los objetivos. Si se agrega a los que opinaron que la mayoría de las actividades les ayudaron a alcanzarlo, todos los eventos lograron sus objetivos. Por esto puede notarse que hay un amplio grado de satisfacción en cuanto a la propuesta didáctica de los diferentes eventos.

Al considerar en qué eventos fue más marcado el porcentaje de personas que consideraron que solo algunas actividades les ayudaron a alcanzar el objetivo, se encuentra que fueron el Microtaller 2 (ProQuest, con un 25%), la Simulación de Aprendizaje por experiencia y el Taller de tutoría obtuvieron (con un 13% cada uno, según se ve en la Tabla 8).

A continuación, se presentarán los resultados del análisis de las preguntas abiertas realizadas en el formulario.

Tabla 8

Porcentajes de los profesores de cada evento que consideraron que todas, la mayoría y algunas de las actividades propuestas en los mismos les ayudaron a alcanzar el objetivo del encuentro

Eventos realizados	Nº de asisten-tes	Nº de re-alimen-taciones	% que respon-dió "To-das"	% que respon-dió "La mayoría"	% que respon-dió "Al-gunas"
Simulación de simulac.	6	6	86	14	-
Taller Estudio de casos	29	23	83	17	-
Taller Estrategias de IFE	108	83	78	19	3
Taller Aprendizaje por experiencia	36	27	78	19	4
Simulacion Apr por exp	10	8	75	12	13
Taller de investigación	32	27	74	22	4
Taller Aprendizaje-servicio	24	17	71	24	6
Taller Simulación	43	30	70	27	3
Seminario de didáctica	38	27	67	26	7
Microtaller 1	46	33	61	36	3
Microtaller 3	16	12	58	42	-
Simulación tutoría	43	38	55	40	5
Taller de tutoría	43	39	54	33	13
Simulac ABP	16	13	46	46	8
Simulación Aps	10	9	44	56	-
Taller Resolución de problemas	44	41	42	51	7
Seminario Leyes de la mente	53	52	35	56	7
Microtaller 2	12	4	25	50	25

Aspectos de los eventos útiles y aplicables

Las categorías creadas para sintetizar lo que los profesores consideraron útil de los distintos eventos, así como aquello que les resultó aplicable a su tarea docente fueron las siguientes:

Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (IIE): se incluyeron aquí las referencias de los profesores a los que el evento les dio la oportunidad para escuchar a otros profesores, aprender de ellos (ya fueran de su área o de otras) y compartir sus propias prácticas o reflexiones con otros. También se incluyeron todas las referencias a la participación activa y a la interacción (siempre y cuando no se aludiera explícitamente al trabajo grupal, que se consideró como otra categoría). Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue aprender de lo investigado y expuesto por colegas" (sujeto 21, Feria de investigación), "lo más útil del evento fue el intercambio de puntos de vista" (sujeto 5, Simulación de ABP), "lo más útil del evento fue discutir e intercambiar ideas sobre esta metodología con los otros colegas" (sujeto 10, taller de ApS).

Obtener sustento teórico (OST): abarca los aportes que destacan la información obtenida en el encuentro, el análisis del sustento teórico de las estrategias didácticas o de los asuntos pedagógicos abordados, e incluso, la relación entre la teoría y la práctica a nivel de comprensión conceptual y operacional (qué debo hacer y por qué debo hacerlo de esta manera). Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue entender los procesos de aprendizaje y cómo el profesor puede usarlos" (sujeto 6, Seminario taller leyes de la mente), "lo más útil del evento fue conocer otra base de datos diferente a Ebsco" (sujeto 1, Microtaller ProQuest), "lo más útil del evento fue tener más claro el proceso de atención al estudiante de la UM" (sujeto 11, Taller de tutoría).

Obtener ideas prácticas (OIP): se utiliza para las referencias que rescatan aspectos que se asociaron como útiles para emplear o replicar en su ejercicio docente y/o profesional e, incluso, el hecho de generar sus propias ideas durante el encuentro. Incluye la interiorización de cómo se deben desarrollar las etapas de las estrategias didácticas. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son

estos: “lo más útil del evento fue las ideas de mantenernos actualizados y bien capacitados profesionalmente” (sujeto 11, Ágora 1), “lo más útil del evento fue el aplicar una práctica de simulación que pueda ser grabada en video” (sujeto 20, Taller de simulación), “¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?” “el ABP respetando todas las etapas” (sujeto 9, Taller de ABP).

Aplicar la temática durante el evento (ATE): se refiere especialmente a vivir la experiencia de poner en práctica la estrategia o herramienta en estudio durante el evento. Incluye hacer prácticas para familiarizarse con ellas. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “lo más útil del evento fue aplicar la experiencia de manera real por medio de la campaña” (sujeto 22, Taller de aprendizaje por experiencia), “lo más útil del evento fue reestructurar mi estrategia sugerida” (sujeto 6, Simulación de simulación), “¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?” “montar mi curso presencial en la e42” (sujeto 5, Microtaller e-42).

Hacer visible la investigación (VI): concretamente un evento logró que algunos profesores tomaran conocimiento de lo que sus colegas están haciendo en cuanto a investigación. Un ejemplo de cita comprendida en esta categoría es este: “lo más útil del evento fue conocer que hay más docentes investigando” (sujeto 16, Feria de investigación).

Trabajar de modo interdisciplinario (TI): incluye las referencias para realizar tareas en equipo por personas cuyas áreas de formación son diversas. Abarca tanto el trabajo entre colegas como las ideas para involucrar a los estudiantes en este tipo de actividades. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “lo más útil del evento fue que fuera multidisciplinario” (sujeto 21, Ágora 2), “¿qué ideas le surgieron para aplicar a su trabajo como docente?” “realizar equipo con otras disciplinas o integrarlos a mi proyecto” (sujeto 10, Feria de investigación).

Trabajar en equipo (TE): abarca tanto el haber puesto en práctica esta estrategia durante el evento al que el docente asistió, como el considerar aplicable para su trabajo docente el abordaje colaborativo, especialmente para proponerlo a sus estudiantes. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue la dinámica implementada de trabajo colaborativo" (sujeto 52, Taller de IFE) "¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?" "el trabajo colaborativo, análisis dentro del grupo de manera personal" (sujeto 21, Taller de estudio de casos).

Contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (ERC): incluye las referencias que muestran un encuentro que favoreció o propició la reflexión, el análisis, la metacognición acerca de las temáticas abordadas y del propio desempeño al momento de ponerlas en práctica. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue mostrarme que sé muy poco sobre Zotero y sus utilidades" (sujeto 23, Microtaller "Servicio de referencia express"), "lo más útil del evento fue la importancia del debriefing" (sujeto 2, Simulación de aprendizaje por experiencia). "¿Qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?" "Es llevar al alumno a identificar necesidades del paciente, reflexionar" (sujeto 9, Simulación de ApS).

Vivenciar el uso de materiales didácticos (UMD): abarca las referencias al uso de materiales durante el evento, que pueden utilizarse en las asignaturas o que les brinda ideas de cómo sirven de apoyo para las materias. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue tener las rúbricas y practicar en ellas" (sujeto 7, Simulación de tutoría), "¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?" "Material acertado aplicable para todas las materias y desarrollo" (sujeto 21, Seminario taller de didáctica).

Resaltar el enfoque adventista (IFE): citas que se refieren a la inclusión de conceptos y valores institucionales durante los eventos, perspectiva que luego los profesores pueden replicar en su trabajo docente. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento

fue refrescarme los elementos básicos para afirmar la fe en los estudiantes" (sujeto 55, Taller de IFE) y "lo más útil del evento fue el repaso de las teorías didácticas según el Espíritu de Profecía" (sujeto 9, Seminario taller de didáctica).

Lograr la motivación (Mo): especialmente un taller obtuvo varias realimentaciones que destacaban la motivación que había generado el encuentro en los asistentes, y en esta categoría se incluye también el hecho de que ciertos profesores consideren aplicable ese aspecto a su práctica. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue aumentar la motivación para conocer los aspectos importantes del plan" (sujeto 4, Simulación de tutoría), "¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?" "me ha motivado para hacer investigaciones, me ha dado ideas para mis clases" (sujeto 9, Taller de investigación).

Generar una dinámica emocional satisfactoria y de trabajo (DES): reúne citas que expresan lo placentero que resultó el evento. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil del evento fue el movimiento dentro del taller, permitió interactuar y relajar al grupo" (sujeto 22, Taller de investigación), "¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?" "la simulación, las prácticas y el estudio de casos me gustaron mucho, además que se disfruta la manera de aprender de esa manera" (sujeto 15, Simulación de tutoría).

Otros: comprende algunas citas particulares, que no pudieron abarcarse en otras categorías. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más útil de este evento fue llegar a tiempo" (sujeto 5, Ágora 1), "¿qué aspecto/s de lo trabajado en este encuentro considera aplicable a su trabajo como docente?" "la idea es buena solo que se debe ajustar a nuestra realidad de grupos grandes" (sujeto 29, Taller ABP).

Cinco de estas categorías tuvieron un alto grado de representación en los aspectos que los profesores destacaron como útiles de los eventos y aplicables a su tarea docente. Considerando la cantidad

de citas que se pudo vincular con ellas, son estas: obtener ideas prácticas (*n* = 352), obtener sustento teórico (*n* = 230), contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (*n* = 146), aplicar la temática durante el evento (*n* = 137), intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (*n* = 74) (ver Tabla 9).

Si se considera la cantidad de eventos en que apareció cada categoría, también puede notarse que las mismas cinco son las que más se reiteran, pero en otro orden: contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (*n* = 19), obtener sustento teórico (*n* = 18), obtener ideas prácticas (*n* = 15), aplicar la temática durante el evento (*n* = 15), intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (*n* = 13).

Estas categorías más señaladas por los profesores coinciden con los objetivos que se habían propuesto para los talleres. Obtener ideas prácticas es una categoría directamente relacionada con el objetivo: incentivar a los profesores a transferir a conciencia lo ejercitado en su desempeño docente. El objetivo de inducir en los profesores el análisis del sustento teórico-práctico de la estrategia en estudio se asocia con la categoría obtener sustento teórico y también con contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia. Brindar un espacio para que los profesores ensayen modos de planificar y practicar la estrategia o teoría en cuestión, obteniendo orientaciones y en oportunidad de intercambiar con colegas, es un objetivo relacionado con la categoría intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas. Y el objetivo de ofrecer la oportunidad de que los profesores vivencien la estrategia en estudio condice con la categoría aplicar la temática durante el evento.

En la mayoría de los eventos se ve que una de estas cinco categorías predomina sobre las demás. Cuando la cantidad de citas se acerca al número de realimentaciones obtenidas en el evento, es muy probable que haya coocurrencia entre al menos dos categorías (ver Tabla 9). Podría suponerse que estas cinco categorías se relacionan entre sí, potenciando su utilidad.

Obtener ideas prácticas se infiere que es de sumo interés para los profesores, considerando que tuvo el mayor número de referencias en comparación con las demás. Por otro lado, los profesores valoraron en segundo lugar obtener sustento teórico. Es importante verificar que le encuentran utilidad a contar con el sustento teórico correspondiente a las prácticas educativas. Podría suponerse que esto es así cuando la teoría sostiene los aspectos que consideran aplicables. Tal relación parece verse en lo que el sujeto 3 consideró aplicable para su tarea docente, luego del Seminario taller de leyes de la mente: "comprender que no todos los alumnos aprenden igual. Me desafía implementar el modelo de ocho pasos en las clases para asegurar el aprendizaje de los alumnos". Por otra parte, haber vivido ciertas experiencias –ya sean estrategias o actividades didácticas– ofrece ideas que es posible transferir a otras situaciones y brinda la oportunidad de analizar el fundamento teórico de las mismas. A su vez, analizar la teoría es una oportunidad para reflexionar; el comprender las razones, la importancia y la manera de proceder abre la posibilidad, e incluso la necesidad, de comprometerse con una determinada forma de actuar. Esa vinculación podría inferirse en el aporte del sujeto 20, respecto de lo útil del seminario taller de didáctica: "nos puso a pensar y nos abrió los ojos para ver un mar de posibilidades, sustentado por lo que Dios ha mostrado a su pueblo". Ese espacio de reflexión es más grato y se ve enriquecido cuando hay un intercambio entre colegas, que potencia los aprendizajes individuales. De este modo podría explicarse cómo están estrechamente vinculados estos aspectos que los profesores consideraron útiles de los eventos realizados. Puede verse, por ejemplo, cómo unió algunos aspectos el sujeto 20 (Ágora 2), al completar la frase "lo más útil del evento fue la ilustración de los sombreros, participar activamente y escuchar ejemplos de la práctica real". Algo similar presentó ante la misma frase el sujeto 22, en el mismo evento: "interacción, material didáctico colorido y económico, reconocimiento de los profesores elegidos por los alumnos y permitirles compartir sus experiencias para tomar de ellas la esencia y mejorar o adaptar a mi estilo docente para el beneficio del estudiante y nuestra también".

Tabla 9

Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores consideraron "útil y aplicable", por categoría y evento

Evento	OIP	OST	ERC	ATE	IIE	TE	IFE	TI	Mo	UMD	DES	VI	O
Taller de estrategias de IFE	72	16	32	18	7	2	9						
Seminario de leyes de la mente	16	53	17	7		1							
Taller de tutoría "guiar estudiantes"	41	28	2	11	3								
Taller de resolución de problemas	26	19	14	12		5							2
Microtaller servicio de ref express	17	23	3	8									
Simulación de tutoría	24	14	9	19	4				1	3	1		
Taller de estudio de casos	29	6	5	6	1	2							
Taller de investigación	22	7	4						11		5		
Ágora docente 2	22		10		18			1					
Taller de aprendizaje por experiencia	19	8	7	10	1	7							
Ágora docente 1	17	6	8										1
Seminario de didáctica	13	12	12	4	1		4			4			1
Taller de aprendizaje-servicio	13	8	2	3	4	2							
Taller de simulación	13	7	5	25									
Feria de investigación	8	4			17	5		12				5	
Microtaller e-42		10	4	9									
Simulación de ABP			3		10								
Simulación de aprendizaje-servicio			3	1	4								
Simulación de apr. por experiencia		1	2	2	3								
Simulación de simulación		1	4	2	1								
Microtaller ProQuest		7											
Total de personas por categoría	352	230	146	137	74	24	13	13	12	7	6	5	4
Total de eventos por categoría	15	18	19	15	13	7	2	2	2	2	2	1	3

Aspectos de los eventos considerados irrelevantes

Identificar aquello que los profesores señalan como lo más irrelevante puede ayudar a comprender detalles y aspectos que los profesores toman en cuenta, que los distraen, que captan su atención o consideran que podrían haberse omitido. Detectar estos aspectos pueden ser valioso para el equipo organizador al momento de planificar futuras propuestas: qué es necesario omitir, qué actividades o qué aspectos no resultan productivos para el aprendizaje de los profesores.

Las categorías creadas para sintetizar lo que los profesores consideraron irrelevante fueron las siguientes:

La falta de organización (FO): concretamente en uno de los eventos, hubo varias referencias de aspectos que revelaron falta de previsión en el manejo de los tiempos, en la dinámica del encuentro y en el tiempo suficiente para aprovecharlo. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más irrelevante del evento fue la falta de organización respecto a las presentaciones orales" (sujeto 5, Feria de investigación), "lo más irrelevante del evento fue la falta de orden" (sujeto 23, Feria de investigación).

El espacio físico (EF): incluye todas las citas que de algún modo hicieran referencia a la comodidad del lugar, ya sea por su mobiliario, la temperatura o el tamaño en relación con los asistentes. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más irrelevante del evento fue el espacio disponible para circular en el lugar escogido" (sujeto 21, Feria de investigación), "lo más irrelevante del evento fue las sillas incómodas" (sujeto 45, Taller de IFE).

Aspectos propios de los asistentes (AA): se refiere a citas que consideraron irrelevante el comentario de algunos colegas o producciones que fueron compartidas y no se consideraron claras. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "lo más irrelevante del evento fue algunos carteles que no estaban bien explicados" (sujeto 15, Feria de investigación), "lo más irrelevante del evento fue la opinión de algunos participantes en el taller" (sujeto 11, Taller de simulación).

El material didáctico (MD): esta categoría agrupa aquellas referencias a que no se utilizó el material del modo previsto, o a que el participante sí lo usó. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría fueron estos: “lo más irrelevante del evento fue que me puse el gorro en la cabeza” (sujeto 22, Ágora 2) y “lo más irrelevante del evento fue que no se llenó la rúbrica tal cual” (sujeto 4, Simulación de simulación).

El Snack (S): concentra las citas que se refirieron a la comida que acompaña los Ágora docentes. Un ejemplo de cita comprendida en esta categoría es este: “lo más irrelevante del evento fue, no diría irrelevante, como fue un evento académico, el asunto del lonche” (sujeto 19, Ágora 2).

Las formalidades (F): fue expresado de esa manera, sin aclaraciones.

El tiempo (T): se refiere a que algunas personas no sintieron que transcurriera durante el evento. Un ejemplo de cita comprendida en esta categoría es este: “lo más irrelevante del evento fue el tiempo” (sujeto 9, Taller de IFE).

La falta de tiempo (FT): se agrupan aquí las citas que consideraron irrelevante que el tiempo no fuera suficiente. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría fueron estos: “lo más irrelevante del evento fue el tiempo insuficiente” (sujeto 12, Taller de investigación), “lo más irrelevante del evento fue el tiempo por asesor no me alcanzaba, pero está bien, gracias” (sujeto 7, Microtaller de e-42).

El recreo (R): una breve pausa dentro del evento, para moverse o distraerse en otra actividad.

Otros (O): se incluyen aquí todas las citas que no pudieron agruparse dentro de otra categoría. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría fueron estos: “lo más irrelevante del evento fue algunas estadísticas” (sujeto 22, Seminario taller de didáctica), “lo más irrelevante del evento fue que no se aterrizó la discusión” (sujeto 11, Ágora 2).

Si se compara con la cantidad de citas para las categorías de los aspectos que consideraron útiles y aplicables, no hubo categorías para aspectos irrelevantes con mucha representación de citas (ver

Tabla 10). La categoría que tuvo más citas fue otros (*n* = 58), lo que indicaría que los aspectos mencionados podrían atribuirse a características particulares de los participantes o del evento. Algunos de los aspectos aquí comprendidos tuvieron que ver con detalles en la dinámica del encuentro: alguien consideró irrelevante dibujar, como actividad del Taller de aprendizaje por experiencia (de hecho, hacerlo era una iniciativa de los participantes); dar lugar a que todos los grupos de asistentes participaran, cuando quien opinó proponía que solo lo hagan algunos asistentes del Ágora; o recordar secciones de la plataforma con la que se estaban familiarizando en el Microtaller de e-42. Otros aspectos tuvieron que ver con reflexiones que hicieron algunos asistentes, como ser que la asistencia fue escasa (opinión en el Taller de estudio de casos), que no tenía lista su propuesta de cómo aplicar la estrategia, alguien que participó de la simulación de ABP, o que ciertos aspectos presentados en el evento eran reiterativos de lo visto en otros encuentros (opinión en el Seminario taller de didáctica).

Algunos aspectos comprendidos dentro de la categoría otros y presentados como irrelevantes por los profesores son dignos de mención, debido a que indican aspectos que conviene revisar al organizar los eventos, si se desea alcanzar mejor los objetivos: tres personas mencionaron en el Seminario taller de leyes de la mente que la propuesta allí presentada no les parece factible para una hora de clase o que no sabían cómo aplicarla. Esto indicaría que al menos esas personas no llegaron al objetivo de comprender cómo utilizar las leyes de la mente en cada intervención didáctica. También hubo quien señaló como irrelevante que hubiera dificultades técnicas para aplicar la estrategia Simulación. Es de suponer que se refería a la falta de infraestructura y equipamiento para poder realizarla en su área.

También dentro de la categoría otros, hay cierto número de citas que no parecen condecir con la consigna, debido a que consideran irrelevante algún aspecto central del evento. En estos casos, al momento de categorizar se observaron las respuestas que los sujetos dieron a las demás preguntas, para verificar si los aspectos colocados como irrelevantes diferían de aquello que habían considerado útil y/o aplicable. No era ese el caso, por lo que podría interpretarse que los profesores leyeron la

consigna rápidamente, y en vez de interpretar: “lo más irrelevante del evento fue…”, leyeron: “lo más importante del evento fue…”, siendo que algunas de esas respuestas fueron: “con más ganas de investigar” (sujeto 16, Taller de investigación); “conocer de un proceso de generar ideas” (sujeto 23, Taller de investigación) y “la temática” (sujeto 8, Ágora 2).

La categoría más representada luego de otros, fue falta de tiempo, tanto por la cantidad de personas que la mencionó (n = 13), como por la cantidad de eventos en que apareció (n = 7) (ver Tabla 10).

Respecto de la categoría recreo, esta se incluyó aunque solo una persona lo mencionara como algo irrelevante, puesto que en la pregunta acerca de sugerencias para mejorar los eventos, varias personas recomendaron incluir recreo. Entonces se consideró apropiado mostrar que también cuando se hizo recreo, alguien lo consideró irrelevante.

En síntesis, no es posible identificar algún aspecto que pueda señalarse como marcadamente irrelevante, debiendo considerarse al organizar futuros eventos. Lo más notable de los aspectos mencionados es la falta de tiempo en algunos eventos. Cabría preguntarse si se debió a que el tiempo era insuficiente, o a que los conductores del encuentro no supieron optimizar el tiempo disponible al seleccionar cuánto contenido trabajar en él. Por ejemplo, el sujeto 30 mencionó respecto del Microtaller servicio de referencia express: “se requiere tiempo para manejar cada repositorio y los diferentes gestores”.

Tabla 10

Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores consideraron "irrelevante", por categoría y evento

Evento	O	FT	T	EF	FO	F	AA	MD	S	R
Taller de estrategias de IFE	6		4	3			1			
Feria de investigación				5	7		2			
Taller de simulación	6	1	2			1	2			
Seminario de leyes de la mente	8	3								
Simulación de tutoría	9	1								
Taller de investigación	8	1								
Ágora docente 2	3					1		2	2	
Microtaller servicio de ref express	1	4								
Taller de resolución de problemas	3					1				
Seminario de didáctica	4									
Taller de aprendizaje por experiencia	1	2				1				
Taller de estudio de casos	1					1				1
Simulación de resol de problemas	2	1								
Microtaller e-42	1		2							
Ágora docente 1	1					1				
Taller de tutoría	2									
Simulación de simulación								2		
Simulación de apr. por experiencia			1							
Microtaller ProQuest										
Simulación de aprendizaje-servicio										
Taller de aprendizaje-servicio										
Total de personas por categoría	58	13	9	8	7	6	5	4	2	1
Total de eventos por categoría	15	7	4	2	1	6	3	2	1	1

Sugerencias realizadas por los profesores para próximos eventos

Las categorías creadas para sintetizar las sugerencias realizadas por los profesores para próximos eventos fueron las siguientes:

Espacio físico adecuado (EF): incluye todas las citas que recomendaron considerar la comodidad del lugar, ya sea por su mobiliario, la temperatura o el tamaño en relación con los asistentes. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "sobre el espacio de exposición quedó muy chico y el clima no ayudó mucho" (sujeto 15, Feria de investigación), "si el lugar estuviera más iluminado sería mejor" (sujeto 45, Taller IFE).

Cuidar la organización y la logística (OL): específicamente en la Feria de investigación, hubo varias recomendaciones acerca de cuidar los tiempos y el manejo de la información, así como de optimizar la propuesta. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "la organización y la logística debe mejorar. Faltaba información" (sujeto 1, Feria de investigación), "definir muy bien los tiempos para la exposición oral de los participantes" (sujeto 5, Feria de investigación).

Dar continuidad a estos eventos (CE): comprende las citas que alentaron a que se sigan realizando eventos que estimulen el desarrollo docente. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "más talleres sobre este tópico; tiene muchas áreas importantes" (sujeto 25, Microtaller servicio de referencia express), "más capacitación de esta índole ya que nos permite hacer conciencia" (sujeto 44, Taller de leyes de la mente).

Divulgar la información ofrecida en el evento (DI): abarca las citas que sugirieron intentar que todos los profesores accedan al contenido brindado en el encuentro. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: "extender el curso a todo el personal tanto docente como de apoyo" (sujeto 12, Taller de tutoría), "que estos talleres se realicen por facultades o haya expertos en cada una para orientar a los maestros" (sujeto 6, Microtaller de e-42).

Opciones de horario (OH): se refiere a que algunas personas consideraron que no era suficiente la cantidad de opciones de horario disponible para asistir a los eventos. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “que ofrezcan más talleres de recuperación para los que por motivo de clases no pueden asistir” (sujeto 29, Simulación de tutoría), “horarios” (sujeto 21, Taller de IFE).

Menos tiempo (MeT): incluye las citas en las que se solicitó que los eventos fueran más breves. Un ejemplo de cita comprendida en esta categoría es este: “que sean más cortos” (sujeto 17, Taller de tutoría).

Más tiempo (MaT): abarca las citas en las que se solicitó que los eventos fueran más largos. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “mayor tiempo para el Ágora” (sujeto 2, Ágora 2), “programar una simulación con más tiempo para que los profesores expliquen” (sujeto 6, Simulación de simulación).

Optimizar el tiempo (OT): comprende las citas en las que se sugirió aprovechar mejor el tiempo del evento. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “un poquito corto el tiempo para el diálogo y las actividades en equipo” (sujeto 42, Seminario taller de leyes de la mente), “optimización del tiempo” (sujeto 29, Simulación de tutoría).

Más práctica y seguimiento durante el evento (MPS): incluye las citas que sugirieron dedicarse más a desarrollar habilidades de modo supervisado en el encuentro. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “hacer práctica, a la teoría agregar taller de mi área” (sujeto 21, Taller de resolución de problemas), “dedicar más tiempo a práctica y asesoría personalizada en el taller” (sujeto 5, Microtaller 1 servicio de referencia express).

Snack o agua (SA): reúne las citas que sugirieron ofrecer algún bocadillo o agua durante el evento. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “Snack” (sujeto 4, Simulación de aprendizaje por experiencia), “más agua” (sujeto 7, Taller IFE).

Recreo o incluir movimiento (RM): incluye citas que propusieron realizar un breve receso o alguna actividad de movimiento en el evento. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “den oportunidad de tener un pequeño receso” (sujeto 7, Taller de ApS), “receso para pararnos” (sujeto 7, Taller IFE).

Más tiempo de interacción (TI): algunas citas recomendaron prolongar las actividades de intercambio entre colegas durante el encuentro. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “un poco más de tiempo para la interacción entre los docentes” (sujeto 3, Ágora 2).

Más asesoría personalizada (AP): comprende aportes que subrayaron la necesidad de más acompañamiento personal por parte de expertos. Ejemplo de cita comprendida en esta categoría es este: “darle continuidad al taller, pidiéndonos una clase modelo de aprendizaje por experiencia, donde la instructora asista y nos evalué individualmente” (sujeto 6, Simulación de aprendizaje por experiencia).

Realizar eventos por área (EA): abarca las sugerencias de realizar eventos específicos para distintas áreas de conocimiento. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “tal vez en un futuro taller sea bueno dividir a los grupos por facultad” (sujeto 18, Taller de estudio de casos), “estos talleres, ¡por facultad por favor!” (sujeto 7, Taller de simulación).

Propuestas de temáticas para eventos (PT): agrupa las sugerencias de temas que algunos profesores consideran útil es para que se ofrezca en próximas capacitaciones. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “cursos de estadística básica y multivariante” (sujeto 2, Seminario de leyes de la mente), “sería bueno recibir un taller de primeros auxilios (sujeto 27, Taller de simulación).

Ofrecer bibliografía adicional (BA): incluye recomendaciones de contar con referencias complementarias a las brindadas en el encuentro. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “subir más recursos al CREA aplicado a otras áreas” (sujeto 9, Taller de simulación), “podrían proporcionar alguna bibliografía de estrategias recomendadas” (sujeto 15, Seminario de didáctica).

Ofrecer ejemplos prácticos (EP): reúne las citas que sugirieron brindar más ejemplos en que los profesores puedan apoyarse para entender y diseñar estrategias de aprendizaje activo. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “proporcionar una muestra de un diseño o modelo realizado por los expertos” (sujeto 8, Simulación de ApS), “presentar casos ya planteados representativos por áreas” (sujeto 8, Taller ABP).

Formatos en digital (FD): abarca recomendaciones para trabajar con materiales digitales. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “pasar la rúbrica a digital” (sujeto 25, Simulación de tutoría), “tener a mano los formatos en digital para trabajar” (sujeto 8, Taller de ApS).

Expositores expertos (EE): comprende las sugerencias acerca de que quienes lideren los eventos sean competentes en el manejo de las estrategias que comparten con los asistentes, así como en el liderazgo de este tipo de eventos. Ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son estos: “presentadores altamente especializados” (sujeto 75, Taller IFE), “que nos dé el tema alguien que haya utilizado antes la estrategia” (sujeto 29, Taller de ABP).

Brindar constancias (BC): se refiere a que quienes asisten a los eventos puedan contar con un documento que así lo respalde. Ejemplo de cita comprendida en esta categoría es este: “entregar alguna constancia, diploma o certificado de asistencia” (sujeto 22, Simulación de tutoría).

Otros (O): incluye todas las citas que no pudieron ser comprendidas o agrupadas dentro de otra categoría. Ejemplos de estas son estos: “desarrollo del pensamiento científico en el aula” (sujeto 9, Ágora 1), “realizar una retro-alimentación entre compañeros es bueno para mejorar” (sujeto 26, Taller de aprendizaje por experiencia).

Las sugerencias realizadas por los profesores dieron lugar a una amplia variedad de categorías (ver Tabla 11). Las más representadas fueron seis: otros (n = 79), dar continuidad a estos eventos (n = 59), más tiempo (n = 24), cuidar la organización y la logística (n = 18), divulgar la información ofrecida

en el evento (*n* = 17) y ofrecer ejemplos prácticos (*n* = 17). Por otra parte, cinco de estas mismas categorías tuvieron representación en varios de los eventos realizados: otros (*n* = 19), dar continuidad a estos eventos (*n* = 12), más tiempo (*n* = 9), divulgar la información ofrecida en el evento (*n* = 8) y ofrecer ejemplos prácticos (*n* = 8). Esto indicaría la relevancia de tener presentes tales aspectos al pensar en acciones que sean útiles para el desarrollo docente.

En cuanto a las citas comprendidas en la categoría otros, hay varias que no están relacionadas con la realización de eventos para el desarrollo docente, sino con otras acciones que podrían hacerse para mejorar el servicio que presta la universidad o con acciones que los profesores pueden realizar en sus aulas. Por ejemplo, que las facultades pregunten a sus estudiantes por las mejores prácticas docentes, orar por la IFE en el aula, contar con una herramienta web que permita el seguimiento de los potenciales estudiantes de la UM. Hubo también algunas preguntas que surgieron en el transcurso de algún evento y que los profesores plantearon en el espacio para sugerencias. Por ejemplo, en el Seminario taller de leyes de la mente, alguien preguntó si, puesto que el proceso es tan extenso, se podría abreviar sin afectar el resultado; y en la simulación del Taller de aprendizaje por experiencia se consultó si esa estrategia sirve también para materias teóricas.

Algunas sugerencias dadas por distintas personas en distintos eventos pueden aportar al organizar próximas acciones para incentivar el desarrollo docente: la propuesta de que los referentes de investigación de las facultades brinden talleres de la temática para “sus” profesores (coordinados por la DPI); buscar modos o estrategias para estimular la interacción y el trabajo colaborativo (como puede ser aprovechar los consejos técnicos de las facultades); dedicar más tiempo durante los eventos a “aterrizar” ideas que a hacer lluvia de ellas; elaborar tutoriales o manuales de ciertos contenidos (especialmente los que tienen que ver con manejo de TICs); crear comisiones para cada estrategia didáctica, que puedan dedicarse a profundizar en las mismas y a generar instancias de enriquecimiento para los

colegas; producir videos con ejemplos de situaciones de tutoría o estrategias didácticas; realizar periódicamente eventos que aborden temáticas eje de la institución como la IFE; realizar un diagnóstico antes de algunos eventos, para averiguar los conocimientos previos de los participantes; informar con anticipación cómo se realizarán los eventos con formato simulación y qué deben saber los participantes; al iniciar las simulaciones, repasar información básica que será necesario tener en cuenta.

Varias de las citas comprendidas en la categoría dar continuidad a estos eventos, daban a entender que les interesaba que se siguiera abordando la temática en otros encuentros. Considerando esto, puede notarse en la Tabla 11 que en dos eventos esta categoría estuvo muy representada: Microtaller 1 "Servicio de referencia express" (*n* = 22) y Taller de IFE (*n* = 11). Eso mostraría que aprender acerca del uso de la tecnología y de cómo integrar la fe son áreas de interés.

La sugerencia de contar con más tiempo para los eventos, en su mayoría fue realizada por personas que asistieron a los eventos cortos (entre una y dos horas), puesto que 17 de las 24 personas que la realizaron, hicieron esa realimentación en eventos con formato simulación, seminario taller y ágora. Puede observarse que siete de los nueve eventos en que estuvo representada esa categoría, respondían a tales formatos.

Llama la atención que la categoría ofrecer ejemplos prácticos, en la mitad de los eventos en que aparece (cuatro de ocho), es en simulaciones. Por otra parte, eso significa que aparece esta categoría en cuatro de las cinco simulaciones realizadas. Esto puede deberse a que no hayan asistido al taller previo, donde se vivió la estrategia en una situación concreta para una supuesta asignatura y luego se analizó la base teórica, y se pensó en cómo implementarlo en una asignatura propia. De todos modos, no es la mayoría de los comentarios realizados la que responde a ese tipo de formato, puesto que de quienes sugirieron ofrecer ejemplos prácticos solo fueron siete de las diecisiete personas las que habían participado en simulaciones.

Tabla 11

Distribución de frecuencias de respuestas acerca de las "sugerencias" realizadas por los profesores, por categoría y evento

Evento	O	CE	Ma T	OL	DI	EP	EF	MP S	RM	AP	PT	OT	EA	SA	EE	OH	BC	TI	BA	FD	Me T
T. estrat. IFE	11	11	6		4		2		3		2			1	4	1		1	1		
MT1 ser. ref. ex.		22	4		1			8			3										
Feria de inv.	5	2		18	1		9														
Sim. de tutoría	14	1	4			1										1	1			1	
ST ley. mente	7	7	1			2					1	6	2	1			1				
T de tutoría	6	2			6				3			2		1				1			2
T resol. probl.	3	4				5		2		1					2		1				
MT e-42	3	4			2					3			1								
Taller sim.	2					2	1			1	2		2						1		
Sem. didáctica	4				1	1													1		
T apr. por exp.	6							1	1												
T de inv.	3	3			1				2					1							
Ágora 2	3	1	3													1		1			
Sim. res. probl.	3		2			2				1			1			1					
Ágora 1	3		1		1																
T ApS	2								1					1						1	
Sim. de sim.			2			2										1					
T estud. casos	2	1	1							1			1								
Sim. de ApS	1					2															
Sim. apr. por ex.	1									1				1							
MT ProQuest		1																			
Total personas por categoría	79	59	24	18	17	17	12	11	10	8	8	8	7	6	6	5	3	3	3	2	2
Total eventos por categoría	19	12	9	1	8	8	3	3	5	6	4	2	5	6	2	5	3	3	3	2	1

Realimentación al IDP de mayo de 2018

La semana de IDP, en mayo de 2018, implicó asistencia obligatoria para todo el personal docente. Asistieron unos 200 profesores aproximadamente a los encuentros matutinos de trabajo. El último día se les hizo llegar un enlace electrónico para que, de modo voluntario, ofrecieran una realimentación. El formulario ofrecido era distinto al que se usó en los eventos del semestre, siendo 59 profesores quienes lo respondieron. Se presentan a continuación resultados de la realimentación a esta serie de eventos, considerando las respuestas de los profesores a las frases: "quiero expresar acerca del IDP...", "quiero expresar acerca de los proyectos integradores..." y "y además quiero decir…".

Las categorías creadas para sintetizar los aportes realizados a opciones de respuesta tan abiertas trataron de identificar elementos de las jornadas que les resultaron útiles o que dejaron insatisfechos a los profesores. Estas fueron dichas categorías:

Espacio para la reflexión y toma de conciencia: comprende citas en que los profesores revelan una conclusión que parece ser producto de *insights* generados durante el IDP. Doce citas expresaron que los proyectos integradores (PI) les resultaban un desafío. Diez personas mencionaron que los PI implican y requieren trabajo colaborativo. Tres profesores señalaron que los PI son apropiados considerando las competencias esperadas y otros tres, que son una buena propuesta para integrar contenidos y habilidades de diversas asignaturas. Ejemplos de algunas otras reflexiones generadas en el encuentro son estos: "debemos involucrarnos lo más pronto posible" (sujeto 41, IDP mayo 2018), "Una nueva manera de enfrentar la enseñanza" (sujeto 4, IDP mayo 2018) y "satisfecha 100% con cada uno [de los proyectos integradores] porque imagino a los alumnos involucrados en ellos y cada vez más apasionados por la carrera" (sujeto 29, IDP mayo 2018).

Enfoque didáctico: abarca las referencias que de algún modo describen características que les ayudaron o les gustaron del IDP. Hubo cinco citas destacando que fue un espacio de trabajo colaborativo, otras cinco que dijeron que fue didáctico, tres que mencionaron que fue inspirador y tres que

dijeron que fue completo. Además, hubo este tipo de aportes puntuales: “me gustó que pusieran los ejercicios” (sujeto 18, IDP mayo 2018), “fue muy activo. Lo disfruté” (sujeto 33, IDP mayo 2018) y “los ejemplos facilitarán la corrección y adaptación de lo que se había planeado” (sujeto 39, IDP mayo 2018).

Espacio para el aprendizaje: reúne las citas que permiten inferir que los docentes sintieron que habían crecido o aprendido durante el IDP o realizado mejoras en los PI. Hubo ocho menciones a que el IDP fue formativo, tres a que ofreció realimentación, tres a que fue valioso y dos para cada uno de estos aspectos: ayudó en el desarrollo, fortaleció la función docente y se hicieron cambios en los PI. Algunos ejemplos de citas son estos: “me ayuda en mi desarrollo” (sujeto 10, IDP mayo 2018), “adecuado para la preparación personal para la implementación del nuevo plan” (sujeto 7, IDP mayo 2018) y “creo que replantear las principales características [del PI] nos llevó a construirlo de una mejor manera” (sujeto 43, IDP mayo 2018).

Obtener sustento teórico e información: incluye referencias a que el IDP aclaró dudas (ocho citas), a que aportó información útil (cinco citas) y a que clarificó aspectos de los PI (dos citas). Algunos ejemplos de citas son estos: “me gustó ya que pude entender y responder las dudas que tenía sobre el plan diamante” (sujeto 29, IDP mayo 2018), “muy buena información, hasta me hubiera gustado haber pasado 2 días que por las tardes siguiera todos juntos” (sujeto 33, IDP mayo 2018), acerca de los PI: “me pareció la parte más importante, sobre todo, repito, para quienes, por no ser docentes de profesión no están tan familiarizados con el concepto y su implementación” (sujeto 57, IDP mayo 2018).

Buena organización: hubo nueve referencias que destacaron la organización de los encuentros, sin hacer más aclaraciones, y algunas citas que puntualizaron que “el lugar me pareció muy cómodo” (sujeto 40, IDP mayo 2018), hubo “tiempo optimizado” (sujeto 31, IDP mayo 2018) y “buena planificación” (refiriéndose a los PI, sujeto 40, IDP mayo 2018).

Carencias detectadas: se incluyeron aquí todas las alusiones a aspectos que algunos profesores consideraron que debieron mejorarse, que estuvieron ausentes o que no les gustaron, tanto del IDP

como de los PI. Tres manifestaron que quedaron dudas acerca de los PI; dos, que faltó aclarar dudas acerca del trabajo en investigación; dos, que el IDP necesita ser más práctico; otros dos, que es necesario optimizar el tiempo; y dos, que podría haberse avanzado más. Algunos ejemplos de otro tipo de citas comprendidas aquí son estos: "faltó más ejemplos en el área de la salud sobre los proyectos integradores" (sujeto 15, IDP mayo 2018), "se aprende, pero hace falta mayor estímulo. Eso fue lo que faltó en este IDP por lo visto y oído de los compañeros" (sujeto 59, IDP mayo 2018), "muchos temas no son relevantes. Necesita cambiar" (sujeto 42, IDP mayo 2018); acerca de los PI "no todas las materias tienen una clara interpretación de cómo enriquecen este primer semestre, como en el caso de las matemáticas. Por lo que la participación en el proyecto integrador se reflejará en semestres más altos" (sujeto 55, IDP mayo 2018), "Deberíamos haber obtenido más tiempo para trabajar por carreras" (sujeto 7, IDP mayo 2018).

Sugerencias: se colocaron bajo esta categoría las citas que hicieron algún aporte, ya sea para próximos IDP o para el trabajo institucional a futuro. Fueron estas: "hacer un seguimiento personal para ayudarnos" (sujeto 5, IDP mayo 2018), "veo un cansancio crónico muy preocupante entre los docentes y trabajadores; creo deberíamos atender eso antes de que comiencen las enfermedades graves" (sujeto 35, IDP mayo 2018), "me gustaría que se asignara tiempo en la carga académica para las investigaciones aprobadas por la DPI" (sujeto 40, IDP mayo 2018), "que tal vez los proyectos integradores podrían ser los proyectos de servicio comunitario y de formación integral" (sujeto 45, IDP mayo 2018), "si cada docente se acompaña de un asistente de docencia (puede ser un estudiante) será más fácil realizar los ajustes necesarios en el nuevo modelo al tiempo que se opera tanto la docencia como la gestión docente. En otro asunto, ojalá podamos mejorar la cobertura de internet" (sujeto 55, IDP mayo 2018) y "me parece que sería conveniente iniciar esta semana después de haber organizado los pendientes que quedan de fin de curso y no enseguida de la graduación; así se siente un poco de descanso para nuestra salud física y mental" (sujeto 50, IDP mayo 2018).

Si bien la cantidad de realimentaciones obtenidas fue baja en relación con el número de asistentes al IDP, los comentarios parecerían indicar que hubo amplia aceptación del mismo (ver Tabla 12). Aunque la mayoría de las personas no fue específica en señalar aspectos concretos del IDP que les hubieran resultado útiles para su desarrollo docente, lo que colocaron permitió inferir que, para muchos de ellos, los encuentros fueron una oportunidad para pensar e identificar aspectos concretos que deben ser parte de su tarea docente. Por ejemplo, el sujeto 22 opinó que el IDP fue "muy enriquecedor", y el sujeto 23 expresó: "I learned a lot. Very interesting" (Aprendí mucho. Muy interesante). Parece ser también, que les llamaron la atención aspectos que tuvieron que ver con la metodología didáctica utilizada. Por ejemplo, el sujeto 16 expresó acerca del IDP: "breve espacio de reflexión y trabajo colaborativo"; y el sujeto 29 escribió: "Me gustó ya que pude entender y responder las dudas que tenía sobre el plan diamante. ¡Gracias por estructurarlo así!".

Podría suponerse que las referencias a que el IDP fue un espacio para el aprendizaje (ver Tabla 12), al ser inespecíficas en la mayoría de los casos, son una respuesta forzada, de compromiso o deseabilidad social; pero siendo que el formulario fue anónimo y que era opcional completarlo, hay alta probabilidad de que estas respuestas sean sinceras y reflejen el sentimiento o la sensación general que les dejaron las jornadas. El sujeto 28 expresó: "comprendí cómo los proyectos integradores nos ayudarán. Tanto los docentes como los alumnos trabajaremos en equipo".

Tabla 12

Distribución de frecuencias de respuestas para la realimentación inmediata del IDP, por categoría

Categoría	*f*
Espacio para la reflexión y toma de conciencia	45
Enfoque didáctico	23
Carencias detectadas	22
Espacio para el aprendizaje	21
Obtener sustento teórico e información	15
Buena organización	12
Sugerencias	6

Entrevistas a profesores, más de un mes después del evento

Con el objetivo de averiguar qué aspecto/s de los eventos realizados para incentivar el desarrollo docente resultaron significativos para los profesores, se realizó una entrevista muy breve a algunos de los asistentes a distintos eventos. Esta entrevista se realizó habiendo transcurrido al menos un mes del evento en cuestión, considerando que la curva del olvido para ese entonces ya habría borrado todo aprendizaje explícito no repasado (Ebbinghaus, 1885, citado en Vélez Flores, 2015), y permaneciendo aquel que hubiera sido muy significativo o el que fue utilizado posteriormente. Otro de los objetivos de esta entrevista fue indagar acerca de si los profesores habían procurado poner en práctica en sus aulas algo de lo vivenciado en tales eventos, entendiendo que eso produce mayor fijación del aprendizaje y es el objetivo último del desarrollo docente.

Se entrevistó a un total de 45 profesores, obteniendo 88 breves informes. La mayoría de las personas respondió preguntas acerca de más de un evento a los que había concurrido.

En cuanto a aplicar algún aspecto de lo abordado en los distintos eventos, no todas las personas, o no en todos sus informes, dejaron explícito si luego del evento habían incorporado deliberadamente algún aspecto de él a su práctica. En 37 informes afirmaron que sí buscaron aplicar algo de lo trabajado en el evento; en 27 mencionaron que esto no fue así.

Se hicieron entrevistas acerca de 17 de los 21 eventos realizados. Algunos eventos no se cubrieron debido a que tuvieron lugar cerca de la finalización del semestre. Hacer las entrevistas más de un mes después requería realizarlas en una instancia avanzada del verano, hecho que se dificultaba por diversas razones.

La cantidad de entrevistas realizadas por evento osciló entre 16 para el Seminario taller de leyes de la mente y una para la Simulación de tutoría y la de aprendizaje por experiencia (ver Tabla 13). El Seminario taller de leyes de la mente recibió especial atención porque había tenido ciertas particularidades, y a la investigadora le interesaba conocer las percepciones de los profesores asistentes.

Tabla 13

Distribución de frecuencias de las entrevistas por evento

Evento	*f*
Seminario taller Leyes de la mente	16
Microtaller 1 “Servicio de referencia express”	7
Taller Simulación	7
Taller Tutoría	7
Ágora 2	6
Taller Aprendizaje-servicio	6
Taller ABP	6
Ágora 1	5
Microtaller 2 ProQuest	5
Simulación ABP	5
Taller Aprendizaje por experiencia	5
Taller Investigación	5
Microtaller 3 e-42	2
Simulación ApS	2
Simulación Simulación	2
Simulación Aprendizaje por experiencia	1
Simulación Tutoría	1
Total	88

¿Qué recuerdan los profesores del evento?

Las categorías elaboradas a partir del análisis de los aspectos que los profesores recordaron de los eventos en que habían participado son las siguientes:

Información analizada o idea que le resultó nueva: se refiere a que, al preguntársele qué recuerda del evento, el profesor mencionó alguno de tales aspectos. La amplia mayoría de las referencias (27 de las 36) responden a algún aspecto que el profesor puede poner en práctica, pero del cual encontró un soporte teórico. Podría decirse que una vinculación teórico-práctica permanece en su memoria un mes o más después del evento. Ejemplos de ello son estos: el sujeto 4, quien se quedó con la idea de “pensar desde distintas perspectivas” (Ágora 2), el sujeto 47, a quien le llamaron la atención algunos aspectos referidos a las etapas que es necesario realizar: despertar el interés de los estudiantes, presentando el problema de un modo atractivo en cuanto a sus vinculaciones con la realidad, por ejemplo (Taller de

ABP), y el sujeto 55, quien no había manejado ProQuest antes, y le resultó útil para saber qué tipo de recursos puede conseguir en ese buscador y cómo utilizarlo (Microtaller 2: ProQuest).

La estrategia o algunas actividades realizadas: agrupa aquellas referencias que destacan algo que el profesor hizo durante el encuentro; la vivencia de una experiencia que permanece en su recuerdo. Ejemplo de ello son el sujeto 3, quien recuerda que se quería hacer una campaña mediática para favorecer la reverencia en la iglesia (Taller de aprendizaje por experiencia), el sujeto 40, según quien hicieron actividades poco habituales, como rayar las mesas, y diversos acertijos (Taller de investigación) y el sujeto 39, quien recordó con quiénes había trabajado en su pequeño grupo y que cada una presentó su planificación de la estrategia (Simulación de simulación).

Conclusiones que obtuvo a partir del evento: incluye las referencias en que el profesor no menciona los conceptos o ideas que le generaron ciertas reflexiones, pero especifica ideas que infirió; en la mayoría de los casos, referidas a la factibilidad de lo presentado. Ejemplo de ello son el sujeto 17, quien menciona que cuesta mucho, en su área, conseguir datos reales de las empresas. Por eso considera que no se pueden aplicar en su totalidad algunas de estas estrategias de enseñanza" (sujeto 17, Taller de ABP). El sujeto 54 sacó en conclusión que, para estimular el pensamiento y acceder a los estudiantes, es muy importante la relación con ellos (Ágora 1) y el sujeto 57 mencionó que, al salir, entre compañeros comentaban que recorrer los ocho pasos presentados como necesarios en una clase, parecía demasiado. Que no le parecía práctico tener que hacer todo eso y no les quedó claro cómo hacerlo para que funcione en clases (Seminario taller leyes de la mente).

Las emociones o percepciones que le generó: reúne referencias que evidencian la impresión general que les dejó el encuentro a los profesores. Ejemplos de ello son lo mencionado por el sujeto 3, para quien el evento fue muy desorganizado, por lo que no le quedó claro hacia dónde estaba apuntando (Seminario taller leyes de la mente) y el sujeto 74, a quien el Taller de tutoría le dio seguridad para hacer los distintos procesos de acompañamiento.

Asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional: se refiere a que el profesor relacionó algo que dijo o presentó un tallerista con acciones o formas de pensar propias o con conceptos de su propia práctica profesional. Ejemplo de ello son el sujeto 10, a quien el taller de ApS le resultó familiar porque en ingeniería hacen bastante diagnóstico, y el sujeto 82, para quien la estrategia Simulación (presentada en el taller) fue cercana, debido a que la utilizan bastante en ciencias de la salud y él la utiliza para familiarizar a sus estudiantes con procedimientos con bebés.

Haber participado: implica que el profesor no recuerda algo concreto del evento al que asistió. En algunos casos, mencionan haber tomado notas, pero no tienen presente un aspecto que puedan verbalizar en el momento de la entrevista. Ejemplo de ello es el sujeto 8, quien recuerda el evento y que tomó notas, pero no hay algo concreto del contenido que le venga a la mente (Ágora 1).

La realimentación obtenida: reúne las referencias a haberse visto beneficiado por la valoración y sugerencias que recibió de un colega durante una simulación de estrategia de enseñanza y aprendizaje. Ejemplo de ello es el sujeto 51, a quien la simulación de la estrategia simulación le resultó muy útil, porque le ayudó a entender en qué consiste la estrategia. Puesto que él tenía planificado hacer una simulación en la que él como profesor tenía más protagonismo, le quedó claro que tiene que preparar el escenario para que los estudiantes sean los que simulen y practiquen.

Reforzó conocimientos que ya tenía: incluye referencias a que el contenido del evento no parece haberle resultado nuevo al profesor, pero sirvió como afianzamiento de lo que sabía. Ejemplo de ello es que el sujeto 20 menciona aplicar lo que se vio en el taller, pero considera que eran conocimientos que ya poseía (Taller de tutoría).

El intercambio con colegas: presenta las referencias de quienes recordaron como valioso el hecho de reunirse con colegas y platicar acerca de algún aspecto propio de la tarea docente. Ejemplo de ello es el sujeto 69, a quien le resultó provechoso el espacio de encuentro e intercambio entre colegas,

que también le disparó la reflexión acerca de cuál es el respaldo teórico para la estrategia (Simulación de ABP).

Puede observarse que fueron cinco las categorías que comprendieron más de diez referencias. La categoría información analizada o idea que le resultó nueva es la que más referencias abarcó (*n* = 36) (ver Tabla 14). Los profesores recordaron especialmente ciertas ideas que pueden poner en práctica y, en general, al presentarlas estaban muy ligadas a algún aspecto teórico que las sostiene o explica. Comprender una teoría vinculada a su aspecto práctico parece ser un aprendizaje que perdura en el tiempo, aunque no necesariamente el profesor lo hubiera puesto en práctica posteriormente. El sujeto 3 menciona etapas recorridas al vivenciar una estrategia de aprendizaje y analizarla: un problema, un diagnóstico o ver a los destinatarios implicados (Taller de aprendizaje por experiencia). En ciertos casos, una idea que resultó novedosa persiste en el recuerdo, aunque no parece estar completa o el profesor no parezca haber conectado cómo aplicarla. Por ejemplo, el sujeto 67 recuerda que se mencionaron los días de la semana de la creación en el Seminario taller de leyes de la mente, pero no evidencia recordar por qué le pareció importante o interesante esa idea; sin embargo, otra persona especificó que le resultó nueva la relación que hizo la docente entre los días de la creación y las necesidades que deben ser atendidas para el estudio (sujeto 56).

La segunda categoría más representada fue la estrategia o algunas actividades realizadas (*n* = 32) (ver Tabla 14). Esto señalaría también la fuerza que posee para un aprendizaje perdurable, el verse implicado en una acción, hecho que queda reflejado en los detalles que algunos profesores aportaron de lo que ellos habían hecho en el evento: el sujeto 78 recordó las discusiones que había tenido con su grupo en torno a la reverencia en la iglesia (Taller de ABP); el sujeto 80 recuerda lo que produjeron en su grupo y cómo lo presentaron a la clase (Taller de aprendizaje por experiencia); y el sujeto 86 recordó

el proyecto de otra profesora y cómo se lo “criticó” para ayudarla a transformarlo en aprendizaje-servicio propio de la carrera en que se desempeñaba tal colega. También mencionó que pudo compartir su proyecto y recibir realimentación de los compañeros (Simulación de ApS).

En tercer lugar, se situó la categoría conclusiones que obtuvo a partir del evento (*n* = 17) (ver Tabla 14). Aunque esta categoría está bastante menos representada que las dos anteriores, todavía puede verse el peso que tienen en el recuerdo, a través del tiempo, las asociaciones y análisis que la propia persona establece a partir de un contenido visto, generando determinadas valoraciones o conclusiones. Por lo categórico de sus afirmaciones, parecería ser que algunos profesores no se vuelven a plantear si las conclusiones a las que llegaron son ciertas o si hay alternativas de solución para los aspectos que consideran complejos. Por ejemplo, el sujeto 73 mencionó que le parece difícil aplicar estas estrategias en sus materias, que considera muy teóricas (Taller de aprendizaje por experiencia), el sujeto 42 considera que estas estrategias no son del todo adecuadas para grupos numerosos; además, opina que los estudiantes de cursos básicos necesitan que el experto les comparta el conocimiento organizado primero, para luego hacer este tipo de cosas (Taller de ABP) y el sujeto 23 precisó que estaba tratando de aplicar algunas cosas, “encuadrándose dentro del periodo del semestre en el que estamos” (Seminario taller de leyes de la mente). Al preguntársele si no había considerado que todas las etapas vistas podían aplicarse para cada tema, o incluso para cada clase, mencionó que no había entendido esas posibilidades. Por contraste, otros profesores sacaron conclusiones que los llevaron a generar ideas y estar abiertos para ver si estaban yendo “por buen camino”: al sujeto 24 le pareció positivo que los estudiantes puedan, además de aprender contenidos académicos y su aplicación, sensibilizarse ante las necesidades de los demás y aportar desde su profesión. Aunque los ejemplos dados en el taller fueron del ámbito educativo y de la psicología, él fue anotando una idea que tuvo para aplicar en una de sus asignaturas. Al regresar del taller, estudió bien las etapas que propone el libro de Zabala y Arnau, y mejoró la planeación que había comenzado (Taller de Aps); y el sujeto 77 mencionó

que la estrategia de los sombreros es muy adaptable a distintas materias; le pareció más difícil aplicarla en cursos numerosos, pero sí cree que se podría de algún modo (Ágora 2). Estas conclusiones personales no necesariamente son certeras, pero evidentemente inciden en las acciones de las personas y en el modo en que las llevan a cabo o el enfoque que le dan.

En cuarto lugar, quedó la categoría referida a que el profesor recuerda del evento las emociones o percepciones que le generó (*n* = 13) (ver Tabla 14). Separar lo emocional de lo cognitivo o conductual es muy difícil, aunque el ser humano tenga la tendencia a suponer que en un ámbito profesional prima lo cognitivo. Las referencias encontradas llevan a señalar que, a partir de sus percepciones, varios profesores dejaron ver un componente emocional que perdura en su recuerdo. Una persona lo expresó muy claramente, incluso asociando un tipo de evento con determinadas emociones, puesto que le gustó mucho ese encuentro; los Ágora le parecen espacios para compartir con otros, aprender y disfrutar; allí se relaja (sujeto 36, Ágora 2).

En quinto lugar, se situó la categoría asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional (*n* = 11) (ver Tabla 14). Estos eventos en que se analizan temáticas pedagógicas, evidentemente son una oportunidad para que los profesores reflexionen acerca de su propia práctica e identifiquen similitudes entre ella y las estrategias o aspectos presentados en los eventos. De hecho, ese es el objetivo último de tales encuentros. En ciertas referencias, este elemento podría encender una alerta, puesto que el profesor parece haberse quedado solamente en la similitud de algo dicho o realizado durante el encuentro con su práctica actual, sin avanzar en la búsqueda de qué aspectos podría mejorar en ese sentido o qué otros conceptos están relacionados con él, para poder mejorar su propia práctica. Tal parece suceder en estos casos: al sujeto 10 lo realizado le resultó familiar porque en ingeniería hacen bastante diagnóstico (Taller de ApS); el sujeto 17 recuerda que un tallerista (en otro taller del que está platicando) mencionó que los docentes suelen utilizar “estrategias híbridas”. Eso le llamó la

atención, porque considera que es lo que hace como profesor (Taller de ABP). Por otra parte, hay profesores que, al asociar lo estudiado con su práctica profesional, descubren las áreas de oportunidad para mejorar su práctica; por ejemplo, el sujeto 47, refiriéndose al Taller de ABP, menciona que él desde su área estaba acostumbrado a trabajar con esta estrategia (Resolución de problemas), pero que en el taller le llamaron la atención algunos aspectos referidos a las etapas que es necesario realizar: despertar el interés de los estudiantes, presentando el problema de un modo atractivo en cuanto a sus vinculaciones con la realidad, por ejemplo, asociando esta estrategia con el trabajo grupal (él lo trabajaba más de modo individual), permitiendo que cada estudiante se plantee preguntas y suposiciones referidas al problema y que compartan en grupo y lo trabajen colaborativamente.

Tabla 14

Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores recuerdan del evento, por categoría

Recuerda del evento	*f*
Información analizada o idea que le resultó nueva	36
La estrategia o algunas actividades realizadas	32
Conclusiones que obtuvo a partir del evento	17
Las emociones o percepciones que le generó	13
Asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional	11
Haber participado	4
La realimentación obtenida	4
Reforzó conocimientos que ya tenía	4
El intercambio con colegas de otras áreas	2

¿Qué hicieron luego del evento con lo que allí se abordó?

A los profesores entrevistados se les preguntó si habían podido aplicar luego del encuentro algo de lo abordado en él. Estas son las categorías a que dieron lugar sus respuestas:

Aplicó parte de la estrategia: abarca las referencias a eventos en que se trabajó con estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los aspectos que menciona el profesor permiten inferir que aplicó la estrategia abordada, aunque no completamente; en algunas ocasiones, el profesor explicita que fue una aplicación parcial. Ejemplo de ello son el sujeto 47, quien puso en práctica la estrategia luego del taller. Considera que le faltó tiempo para hacer todas las etapas como es debido, puesto que ya era hacia fines del semestre (Taller ABP); y el sujeto 74, quien enseguida de ese taller, tuvo que atender dos consultas de candidatos a la carrera, y considera que le vino muy bien haber asistido al taller. Menciona que todavía le falta interiorizarse del tema de becas (Taller de tutoría).

Aplicó lo aprendido: incluye las referencias a haber utilizado una herramienta presentada en algún evento o haber aplicado un concepto visto en él. Esta categoría se aplicó en los casos en que el evento no fuera de las cinco estrategias de enseñanza y aprendizaje que se estudiaron como tales. Ejemplo de ello son el sujeto 32, quien expresa que está utilizando más bases de datos que la única a la que estaba acostumbrado (Microtaller 1: Servicio de referencia express) y el sujeto 64, quien luego del taller siguió utilizando la base de datos ProQuest y la recomienda a sus estudiantes de posgrado, aunque considera que todavía puede explotar más el recurso (Microtaller 2: ProQuest).

Elaboró una propuesta para aplicar: refiere a profesores que no pudieron implementar la estrategia o lo que fue analizado en el evento, pero se dedicaron a diseñar lo que pondrán en práctica de eso en cuanto puedan. Ejemplo de ello son el sujeto 7, quien está pensando en un proyecto de investigación colaborativo (Taller de investigación), y el sujeto 11, quien luego del Taller de simulación, junto con un colega, comenzó a pensar en la necesidad de conformar un laboratorio de ingeniería que pudieran aprovechar varias materias. Tienen identificadas ocho asignaturas que podrían usarlo. Comenzaron a buscar presupuestos y a mirar materiales en Monterrey para poder configurarlo.

Implementó en clase ideas generadas por actividades del evento: comprende los comentarios acerca de propuestas áulicas inspiradas por alguno de los encuentros y que ya habían realizado. Ejemplo de ello son el sujeto 86, a quien le resultaron útiles las rúbricas que se le proporcionaron en las simulaciones, puesto que de allí tomó ideas de cómo hacer rúbricas y qué criterios usar en las autoevaluaciones que pretende generar en sus estudiantes (Simulación ApS); y el sujeto 88, que, a partir del Taller de ApS, trató de incentivar en sus alumnos el espíritu de observación del ámbito en que les toca desenvolverse, para ver qué se puede aportar. Luego de llevar a estudiantes a un centro comunitario, les pidió que hicieran una reflexión escrita de qué pudieron aportar y qué otras cosas podrían haber hecho.

Aumentó su grado de conciencia de ciertos aspectos: algunos profesores mencionaron que en su relación con los estudiantes o al conducir sus clases tienen presentes conceptos vistos en algún evento. No especifican si eso los hace actuar de un modo diferente a como lo hacían previo al encuentro. Ejemplo de ello es el sujeto 15, quien a partir del Seminario taller de leyes de la mente, trató de ser más consciente de los distintos tipos de estudiantes que tiene en el aula, aunque aclaró que ya lo venía haciendo.

Compartió con colegas y estudiantes, aspectos aprendidos: abarca las menciones de que tuvieron oportunidad de utilizar algo que aprendieron en un evento, para divulgarlo entre colegas y, en algún caso, entre estudiantes. Ejemplo de ello es el sujeto 67, quien usó el contenido de tipo de estudiantes presentado en el Seminario taller leyes de la mente para compartir ese material teórico con grupos de estudiantes a su cargo. También buscó al tallerista para que le precisara algunos conceptos y se los enriqueciera, con fines de dar un curso en una institución a la que la invitaron como disertante.

Intenta aplicar, pero no define qué aspectos: se utilizó para afirmaciones de que sí han aplicado lo visto en el evento, pero no puntualizaron los elementos ni dieron ejemplos de lo que estarían utilizando. Ejemplo de ello es el sujeto 36, puesto que al preguntarle si algo de lo que obtuvo del Ágora 2

pudo llevar a su aula, explica que solo dio una materia y narra que buscó distintas maneras de que sus estudiantes se interesaran y la aprovecharan. Explica que trabajó con distintas estrategias: simulación, aprendizaje vivencial, etc. No fue claro si vinculaba eso directamente con pensamiento crítico o con las distintas estrategias y eventos a los que asistió en el semestre.

Leyó por su cuenta acerca del contenido abordado: incluye comentarios de profesores que, por iniciativa propia, luego del encuentro buscaron material o hicieron lecturas para profundizar, afianzar o complementar lo que se había visto en el evento. Ejemplo de ello fue el sujeto 69, quien después de la Simulación de ABP, por iniciativa propia, descargó en PDF y leyó dos libros acerca de la estrategia.

Aplica, pero no es claro que sea a partir del evento: se refiere a comentarios que afirman estar aplicando lo que se vio en el evento, pero el contexto parecería indicar que lo hecho no es algo nuevo en su práctica, o al menos no se originó con posterioridad al encuentro. Ejemplo de ello es lo mencionado por el sujeto 2, quien explicó que busca fomentar el pensamiento crítico en sus clases mediante preguntas, dándoles espacio a sus estudiantes e, incluso, asignando calificación adicional a quienes piensan diferente de él (Ágora 2).

Incorporó etapa de la estrategia que no aplicaba: una persona puntualmente explicó que ya trabajaba con la estrategia Simulación, pero a partir del evento incorporó la etapa de evaluación o *debriefing*.

En el grupo de profesores que manifestó haber hecho algo con lo realizado en el evento luego del mismo, solo una categoría tuvo más de diez referencias; fue la que menciona que el profesor aplicó parte de la estrategia (n = 12, ver Tabla 15). Las otras dos categorías con más representación fueron aplicó lo aprendido (n = 9) y elaboró una propuesta para aplicar (n = 8).

En cuanto a lo que los profesores hicieron luego del evento con lo trabajado en el mismo, podría decirse que hubo cuatro categorías que muestran a profesores que pusieron en práctica algún aspecto:

quien aplicó parte de la estrategia, quien aplicó lo aprendido, quien implementó en clase ideas generadas por actividades del evento y una persona que Incorporó etapa de la estrategia que no aplicaba. En todos estos casos se podría decir que hubo una motivación y un compromiso de los profesores que los llevó a probar enseguida lo que habían aprendido. En total, hubo 27 referencias a haber puesto en práctica algo, a partir de un evento al que se asistió. En algunas personas esto generó satisfacción, como en el sujeto 4, quien aplicó la estrategia en una de sus materias, haciendo que los estudiantes se identificaran con alguno de los reformadores protestantes. Tenían que representar a Lutero y otros, presentando la teología como ellos la entendían: la Santa Cena, por ejemplo. El profesor sintió que le resultó muy provechoso (Taller de simulación). Otros profesores no lograron lo que esperaban: el sujeto 72 trató de hacer un proyecto de servicio con sus estudiantes, pero se sintió frustrado porque los estudiantes no le dieron mucha importancia y no se comprometieron con el proyecto (Taller de ApS).

Otro grupo de tres categorías podría mostrar a personas que estaban en una instancia de preparación para poner en práctica lo analizado en el evento. Se incluiría aquí a quien elaboró una propuesta para aplicar, a quien aumentó su grado de conciencia de ciertos aspectos y a quien leyó por su cuenta acerca del contenido abordado. Este grupo de 15 comentarios en total mostrarían la intención concreta de llevar a la práctica lo aprendido o la iniciativa de estar en las mejores condiciones posibles al momento de aplicar los aspectos abordados. Por ejemplo, el sujeto 85 tenía una idea de proyecto, pero al asistir al taller concretó cómo ajustarlo para que respondiera a un propósito de servicio y quiso implementarlo, pero no pudo debido a lo avanzado del semestre. De todos modos, lo configuró para poder aplicarlo la próxima vez que imparta la asignatura (Taller de ApS); el sujeto 71 manifestó que el Ágora 1 lo ayudó a tomar más conciencia de que debe buscar la relación con todos sus estudiantes intencionadamente, más allá de que haya algunos que le generen más simpatía; y el sujeto 77, luego del Ágora, bajó de internet el libro *Seis sombreros para pensar* (de De Bono) y lo estuvo hojeando (Ágora 2).

Podría conformarse un último grupo de tres categorías, comprendiendo 10 comentarios que no permiten identificar en los profesores un propósito claro de lo que desean implementar o mejorar de sus prácticas, o de cómo hacerlo. Lo reflejan las categorías compartió con colegas y estudiantes aspectos aprendidos; intenta aplicar, pero no define qué aspectos; y aplica, pero no es claro que sea a partir del evento.

En síntesis, las entrevistas permiten observar que varias personas han realizado acciones concretas luego de los eventos, por lo que puede inferirse que los mismos les han sido de utilidad e incentivo en su desarrollo docente.

Tabla 15

Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores hicieron luego del evento con lo allí trabajado, por categoría

Luego del evento	*f*
Aplicó parte de la estrategia	12
Aplicó lo aprendido	9
Elaboró una propuesta para aplicar	8
Implementó en clase ideas generadas por actividades del evento	5
Aumentó su grado de conciencia de ciertos aspectos	4
Compartió con colegas y estudiantes, aspectos aprendidos	4
Intenta aplicar, pero no define qué aspectos	3
Leyó por su cuenta acerca del contenido abordado	3
Aplica, pero no es claro que sea a partir del evento	3
Incorporó etapa de la estrategia que no aplicaba	1

Otras inferencias de las entrevistas

La espontaneidad de una breve entrevista, en varios casos, permitió que los profesores se expresaran acerca de los eventos o temas que ellos sentían vinculados y también favoreció notar algunos aspectos que no podrían catalogarse directamente como aspectos que recuerdan al evento o que pusieron en práctica (ver Tabla 16). Se presentan a continuación otras categorías creadas a partir de sus comentarios:

Valora la realización de estos eventos: hubo quienes comentaron que el evento o el conjunto de eventos de los que habían participado les habían resultado útiles o que les parecieron productivos. Algunos precisaron en qué los habían ayudado y otros no. Ejemplo de ello son el sujeto 17, a quien estos talleres le resultan útiles porque a ella le gusta estar siempre aprendiendo y trata de tener una actitud abierta para eso (Taller ABP), y el sujeto 55, a quien le resulta muy bueno que se hagan este tipo de eventos y capacitaciones (Microtaller 2: ProQuest).

Evoca el evento por sí mismo: en algunas entrevistas sucedió que no fue necesario mencionar el evento, sino simplemente explicar cuál sería el tema de la entrevista para que el profesor mencionara algún evento que le llamó especialmente la atención o que, al preguntarle por determinado evento, ofreciera especificaciones acerca de los talleristas, de lo sucedido, etc. Estos hechos darían indicios de que el encuentro les ha resultado especialmente significativo o algún aspecto de él llamó poderosamente su atención. Ejemplos de ello son el sujeto 25, quien al preguntársele por la simulación de ABP, enseguida responde que "no le resultó muy productiva, debido a que le pareció un poco confusa la simulación realizada en conjunto" y el sujeto 2, quien, al explicársele que la entrevista tenía que ver con qué recordaba de algunos eventos en que había participado, antes de mencionarle uno concreto recordó espontáneamente un Ágora en que se trabajó pensamiento crítico (Ágora 2).

No parece identificar características distintivas de la estrategia: en ciertos casos, los profesores rescatan o destacan algún aspecto del encuentro, pero a la investigadora le queda la impresión de que han captado solo en parte cuáles son las etapas o características propias de las estrategias o conceptos trabajados. Ejemplo de ello son el sujeto 50, a quien lo ayudó a reenfocar el proyecto final, siendo que los estudiantes están con muchas responsabilidades y lo habían dejado a un lado. Entonces retomó preguntando por qué debían hacer el proyecto que les estaba proponiendo, para qué les sería útil, qué necesitaban saber y poner en práctica. Los estudiantes participaron y, a partir de allí, rediseñaron sus proyectos, e incluso el modo de trabajo, ya que lo hicieron en grupos en vez de individualmente, como

en un principio habían propuesto (Seminario taller leyes de la mente), y el sujeto 17, quien considera que no se pueden aplicar en su totalidad algunas de estas estrategias de enseñanza. Habla de que resuelven problemas a la vez que hacen simulación, por ejemplo (Taller ABP).

Comparte su propia forma de trabajar: refiere a ocasiones en que, al preguntar acerca de lo que recuerda del evento o lo que ha aplicado, el profesor detalla aspectos de cómo trabaja con sus estudiantes. Se usó esta categoría para las ocasiones en que no quedaba muy clara la vinculación de esa narrativa con el evento que se abordaba o con haber realizado esa práctica a partir del mismo. Ejemplo de ello es también el sujeto 17, quien, antes de responder las preguntas específicas, narra toda su experiencia de cómo ingresó a la docencia, siendo que había estudiado una carrera con la que pensaba evitarla (Taller ABP) y el sujeto 57, quien explica que en UM virtual se plegaron al requisito institucional de este modo: como para ellos era el "año del modelo instruccional" y cada tres semanas se capacitaban en eso, cada una de esas clases las daba una persona, aplicando una de las estrategias adoptadas por la UM. Mostró la planificación de la clase que dio ella, usando el modelo que recibió en las síntesis UM de estrategia (Seminario taller leyes de la mente).

Es útil, pero necesitan más tiempo de preparación para aplicar la estrategia: hubo dos profesores que, al preguntárseles si habían podido aplicar algo de lo visto en el evento en cuestión, explicaron que todavía no se sentían en condiciones de hacerlo. Ejemplo de ello es el sujeto 84, quien considera que necesita familiarizarse más con el círculo de aprendizaje para poder aplicarlo y puntualiza que, como todo aprendizaje, lleva tiempo hacerlo propio (Seminario taller leyes de la mente).

No recuerda ese taller: al preguntarle a la persona qué recordaba de determinado evento y darle algunas pistas, como a cargo de quién había estado y dónde se había realizado, quedó pensando y no manifestó acordarse del encuentro; entonces no se insistió acerca del mismo.

Ya aplicaba lo visto en el evento: un profesor expresó, al preguntársele si luego del evento había incorporado algo a su práctica, que ya lo ponía en práctica desde antes del mismo. No se unió este

comentario a los presentados en la sección de quienes habían hecho algo luego del evento, puesto que aquellos dejan la posibilidad de que hubieran practicado algo a partir del encuentro, pero este claramente manifestó que no fue así.

Sugerencias: reunió todos los comentarios que explícita o indirectamente recomendaban tener en cuenta determinado aspecto al momento de pensar en lo que ayudaría al profesor a desempeñarse mejor en sus labores. Seis referencias tienen que ver con que el tiempo les resultó escaso. En todos los casos, están dadas en el marco de eventos cortos como microtalleres, seminario taller o simulaciones. Tres referencias proponen aportar más ejemplos, a modo de saber cómo poner en práctica las estrategias, como el caso del sujeto 25, a quien le vendría muy bien ver ejemplos de cómo aplican las estrategias algunos profesores con experiencia en el manejo de las mismas. Propone que, en las reuniones de docentes o en ciertos espacios, alguien simulara estar dando una clase en la que se aplica determinada estrategia. Además, de las etapas de las estrategias, considera un desafío, por ejemplo, plantear las evaluaciones con rúbricas (Simulación ABP). Ligado a esto también surgen ideas de temáticas que les interesaría que se abordaran: investigación (dos propuestas) y evaluación. El sujeto 45 manifiesta que sería útil trabajar en torno a un ejemplo completo, viendo cómo hacer todo el proceso necesario para inscribir un proyecto: cómo elaborar las distintas secciones. Por ejemplo, a partir de una línea de investigación que tienen en la escuela de Artes, cómo trabajar el título del proyecto y las demás partes. También aporta que sería útil aprender cómo se podrá orientar a los estudiantes y qué pedirles a partir del proyecto (Taller de investigación). También hubo tres referencias solicitando tutoriales o materiales escritos acerca del contenido abordado en los eventos, dos recomendaciones a tener espacios de intercambio entre colegas (una específicamente para trabajar más por facultad en el intercambio de experiencias y otra enfocada a recibir una realimentación oral) y una última, a aprovechar los IDP para experiencias como las propuestas en los eventos.

Respecto de estas inferencias que permitieron hacer las entrevistas, surgieron espontáneamente algunas sugerencias para tener en cuenta en futuros eventos (*n* = 15) y seguidamente, la categoría más representada fue valora la realización de estos eventos (*n* = 12), lo que indicaría que los profesores están satisfechos de contar con estas oportunidades de desarrollo docente (ver Tabla 16).

Tabla 16

Distribución de frecuencias acerca de otras inferencias realizadas a partir de las entrevistas, por categoría

Otras inferencias de las entrevistas	*f*
Sugerencias	15
Valora la realización de estos eventos	12
No parece identificar características distintivas de la estrategia	6
Comparte su propia forma de trabajar	5
Evoca el evento por sí mismo	4
Es útil, pero necesita más tiempo de preparación para aplicar la estrategia	2
No recuerda ese taller	1
Ya aplicaba lo visto en el evento	1

Desarrollo de competencias docentes

Ante el objetivo de identificar en qué aspectos los profesores consideraron haberse desarrollado como docentes durante el semestre enero-mayo 2018 y qué herramientas los ayudaron en ese desarrollo, se analizó la sección final de sus portafolios docentes. Fueron 62 los portafolios que se sometieron a dicha tarea, perteneciendo los mismos a personas que habían respondido el ACD en el pretest y el postest. Seguidamente, se presentan los resultados de tal análisis, en tres secciones: desarrollo docente que consideraron tener durante el semestre, herramientas que los ayudaron en tal desarrollo, y proyección a futuro en su desarrollo.

Desarrollo docente

El análisis de aquellos aspectos en que los profesores mencionan un desarrollo personal o un cambio, dio lugar a las siguientes seis categorías:

Estrategias de enseñanza: reúne todas las citas acerca de que los profesores han mejorado en la implementación de determinadas estrategias, que han tomado conciencia acerca de su importancia o características y que se han visto favorecidos al involucrarse en el diseño de los proyectos integradores. Ejemplos de desarrollo de estrategias de enseñanza son estas citas: "durante este semestre me sentí más consciente de las estrategias de enseñanza que utilicé y pude reflexionar sobre algunos errores importantes, como la falta de claridad en las instrucciones y la forma parcial en la que evaluaba algunas de las actividades de mis alumnos" (sujeto 5); "cambio sustancial en la manera de cómo se impartió la asignatura. La forma de evaluar en el primer año era a base de las evaluaciones 'clásicas' con tareas de investigación, exámenes parciales y exposiciones, entre otras. Sin embargo, al agregarle la estrategia de aprendizaje basado en proyectos, la perspectiva de cómo impartir la clase durante el semestre cambió" (sujeto 51); "he comprendido la importancia de un proyecto integrador y estoy bien informado de la participación que tendré en el proyecto del primer semestre. Como maestro del área de especialidad me tocará dirigir la parte de mayor contenido en el proyecto" (sujeto 35). Además, alguien expresó haber crecido concretamente en aplicación de estrategias de IFE: "la mejora que he podido alcanzar en este semestre se ha visto enriquecida por la oportunidad de incluir en cada momento reflexiones o casos bíblicos en la clase" (sujeto 22); otra persona mencionó: "personalmente me propuse la producción de un texto de estudio y la investigación que esto conlleva también ha sido una forma excelente de buscar la mejora continua" (sujeto 95).

Reflexión, planificación y conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje: incluye citas que no mencionan específicamente estrategias de enseñanza, pero destacan algún aspecto vinculado con la didáctica o con la reflexión acerca de la misma. Puede referirse a haber desarrollado más sensibilidad

ante las necesidades de aprendizaje, haber promovido el trabajo colaborativo entre sus estudiantes, mejoras en sus procesos de planificación o conducción del proceso educativo e, incluso, una reflexión en torno a cómo estimular el estudio independiente: “lo aprendido en mi proceso de desarrollo de este semestre es que debo promover de manera más intencionada la responsabilidad en mis alumnos por el propio aprendizaje, a través de una mayor motivación que les ayude a participar más en clase y que logren así manifestar una disposición mejor para realizar las tareas del curso, al comprometerse con el desarrollo de proyectos estimulantes que desafíen su intelecto” (sujeto 65). Algunos ejemplos de citas de esta categoría son estos: “puedo ver que hay mejor estructura en la planeación y en el aula de clases” (sujeto 25); hubo desarrollo personal en “guiar a mi estudiante a trabajar más colaborativamente” (sujeto 82); y “una de las cosas que he aprendido en este proceso es identificar que cada alumno tiene diferentes formas de aprender, por lo que la utilización de diferentes estrategias puede beneficiar a los alumnos” (sujeto 53).

Tutoría: abarca todas las citas que expresan un crecimiento tanto en su desempeño tutorial como en su preparación para la atención tutorial. Ejemplos de ellas son estos: “me he familiarizado con los recursos con los que cuento para poder orientar a los estudiantes con respecto a fuentes de información en página de la universidad, departamentos y acerca de los procesos, ya sea a estudiantes de nuevo ingreso o de reingreso” (sujeto 87); “mi proceso de crecimiento en la experiencia docente se ha fortalecido especialmente en la tutoría y mentoría estudiantil” (sujeto 64).

Investigación: agrupa las referencias a haberse desarrollado en algún aspecto concerniente a la investigación o en su actitud o toma de conciencia acerca de la importancia de la misma. Son ejemplos los siguientes: “ahora entiendo la importancia de la investigación, considero que para que la educación trascienda en mis alumnos, todos debemos de realizar investigaciones; es la manera en que crecemos profesionalmente” (sujeto 4); “en investigación, pude sentir por fin que tengo claridad en mi rol como

investigadora en la Universidad de Montemorelos, porque antes no había logrado entender la metodología de trabajo que aquí se lleva y no había logrado tener claridad en mis metas como investigadora" (sujeto 24).

Trabajo colaborativo: contiene las citas que mencionan haberse enriquecido personalmente gracias a haber trabajado con colegas, en equipo. Ejemplos: "definitivamente he aprendido a trabajar colaborativamente" (sujeto 85); "poder trabajar con mayor unidad y compañerismo entre colegas y con los estudiantes, tal vez se deba a que este movimiento de renovación en los planes de estudio ha venido a refrescar nuestro compromiso como docentes" (sujeto 91); "considero que aprendí a valorar más el trabajo interdisciplinario y me quedaron deseos de participar en proyectos con ellos, aportando desde mi área de especialización" (sujeto 89).

Organización del tiempo: una persona se expresó así "mi proceso de aprendizaje comenzó con la organización de mi tiempo; el sobrellevar las actividades cotidianas junto con los cursos" (sujeto 42).

Estrategias de enseñanza fue la categoría notablemente más representada: 48 referencias en un total de 95 muestran que es muy alto el porcentaje de aquellos que considera haber crecido en aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 17). Esto sería consecuente con el énfasis puesto por la universidad durante todo el semestre al señalar que el nuevo plan de estudios requería una modificación en el cómo, en la didáctica. Parecería que los profesores comprendieron cuál era el foco, percibiendo también que varios de los eventos ofrecidos pretendían acompañarlos en la implementación de estrategias de enseñanza y hubo profesores que se comprometieron con la autosuperación en este aspecto. El sujeto 19 expresaba esto: "el brinco que di del 2017 al 2018 fue más impactante; recibir constantemente capacitaciones, pero el capacitarte y ponerlo en práctica es más desafiante; encontrar el punto de partida con su desarrollo y concluir con los objetivos o metas planteados desde el comienzo no es fácil, pero es muy enriquecedor ver la proyección de crecimiento que

uno tiene al tener más herramientas para la enseñanza". Esta interpretación de que el objetivo institucional de crecimiento en la metodología docente se ve expresado en los portafolios se fortalecería al observar que la segunda categoría más representada fue reflexión, planificación y conducción del proceso de enseñanza (*n* = 16). Sin centrarse concretamente en las estrategias didácticas, los profesores han estado trabajando o reflexionando en diversos aspectos didácticos de su tarea. Puede verse en reflexiones como esta: "aplico aspectos de las leyes de la mente, aunque no todo. Para mí se trata de nuevo conocimiento, pero trato de que el alumno conecte, relacione y practique, enfatizando el 'para qué' se va a utilizar ese conocimiento" (sujeto 33).

Otras dos categorías tuvieron que ver con las demás dimensiones que conforman el perfil deseado para el profesor de la UM: tutoría (*n* = 15) e investigación (*n* = 8) (ver Tabla 17). Y parece ser que algunos profesores tienen presente que son dimensiones de su perfil docente. El sujeto 65 escribió: "he experimentado cambios en lo relacionado a la dimensión de tutor y mentor, ya que, a través de la aproximación dada para el mayor acercamiento con mis alumnos, busqué desarrollar de manera intencionada y sistematizada una relación personal con ellos mediante la tutoría y la mentoría, no solo en los asuntos de clase, sino en aquellos aspectos de su vida en que podría ayudar con algún consejo o guía".

Por otra parte, la categoría trabajo colaborativo reflejaría una competencia transversal. Hubo quienes se refirieron a que habían trabajado en equipo con colegas al preparar proyectos y hacer acuerdos referidos al plan de estudios (dimensión profesor) y otros que destacaban proyectos de investigación en los que estuvieron trabajando colaborativamente (dimensión investigador).

Puede verse en los aspectos mencionados por los profesores, que los mínimos requeridos por la UM para su desarrollo han marcado su experiencia: investigación, tutoría, teoría didáctica, estrategias de enseñanza y guía en proyectos integradores han aparecido en sus escritos.

Tabla 17

Distribución de frecuencias de los aspectos en que los profesores consideraron que hubo desarrollo docente, por categoría

Aspectos en que los profesores consideraron que hubo desarrollo docente	*f*
Estrategias de enseñanza	48
Reflexión, planificación y conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje	16
Tutoría	15
Investigación	8
Trabajo colaborativo	7
Organización del tiempo	1
Total	95

Dispositivos para el desarrollo docente

Algunos profesores respondieron explícitamente en sus portafolios docentes a la pregunta acerca de qué herramientas los ayudaron en su desarrollo. En otros casos no lo manifestaron así, pero pudo inferirse qué dispositivos aportaron al crecimiento. También hubo portafolios en los que no pudieron identificarse tales aspectos. Para los casos en que pudieron reconocerse, se elaboraron las categorías que seguidamente se presentan:

Eventos UM: se refiere a todas las citas que aluden a que su desarrollo personal se vio favorecido por los talleres, simulaciones, Ágoras y seminarios ofrecidos por la UM; también las que destacan el aporte realizado concretamente por los IDP y las que refieren a capacitación docente organizada por la facultad a que pertenece el profesional. Algunas de ellas son estas: “favoreció mi desarrollo una serie de capacitaciones que organizamos como departamento” (sujeto 10), “el asistir a los talleres y ágoras también ayudó en la comprensión de otras estrategias didácticas” (sujeto 7) y “los dos últimos IDP me ayudaron para confirmar mi filosofía de enseñanza; sin duda, saber que la educación adventista tiene fundamentos didácticos poderosos me anima a redoblar esfuerzos para que mis estudiantes sean verdaderamente impactados con mi enseñanza” (sujeto 90).

Interacciones con colegas: abarca referencias a que los dispositivos que propiciaron el desarrollo fueron el estar involucrado en la elaboración del PE, la interacción con colegas en los eventos UM, el trabajo colaborativo realizado en los consejos técnicos (reuniones de los profesores de la carrera) y su participación en la elaboración de algún proyecto colaborativo. Ejemplos de citas son estos: "este proceso de involucramiento en el Plan Diamante ha sido una tarea muy enriquecedora para mi labor docente; me ha permitido reflexionar sobre la trascendencia de mi tarea educativa universitaria y cómo debo integrar los métodos y recursos que disponemos en el ámbito educativo" (sujeto 23); "el compartir e interactuar con otros colegas y ver las aplicaciones en sus áreas de estudio, fue sumamente enriquecedor y creo que me llevo mucho en mi desarrollo como docente, como investigador, como mentor y como empleado en general de la UM" (sujeto 35); "de mi parte, relacionarme con docentes dentro de mi área, pidiendo consejos y comentarios sobre las estrategias de aprendizaje y los pasos que se deben seguir para cumplirlas de forma correcta" (sujeto 48); "participar en grupos de investigación interdisciplinarios (multifacéticos, en otro caso) me ha aportado la energía suficiente para buscar siempre nuevos horizontes educativos que favorecen mi crecimiento personal y profesional" (sujeto 95).

Portafolio docente: representa todas las menciones a que elaborar el portafolio o alguna parte del mismo, fue un medio de crecimiento. Ejemplos de citas son estos: "la elaboración del portafolio de evidencias propicia la reflexión y hace evidentes las diferencias en cuanto al antes y después de las competencias adquiridas" (sujeto 36); "aunque pareciera tedioso escribir tanto, realmente me ha puesto a estudiar y aprender componentes de la docencia y la pedagogía" (sujeto 51).

Lecturas personales: refleja la iniciativa personal en buscar materiales para leer, o en disponer de aquellos a los que se tiene acceso en el CREA. Ejemplo de ella es esta: "se revisaron diferentes artículos de didáctica, tanto en el CREA como en buscadores de artículos" (sujeto 22).

Estudios de posgrado, cursos y visitas a otras instituciones: reúne las citas que destacan como dispositivos que propiciaron el desarrollo haber completado cursos en otras instituciones o en línea,

realizar estudios de posgrado, ver la aplicación de estrategias en otra institución e, incluso, alguien mencionó realizar un curso concretamente de investigación en otra institución. Ejemplos de citas en cuanto a qué los ayudó son estas: “conocimientos de la maestría que estoy estudiando” (sujeto 25); “asistimos a dos universidades donde ya están enseñando en base a esos criterios y pudimos ver los diferentes escenarios, problemáticas y cómo ellos lo han enfrentado y cómo evalúan por competencias; es muy enriquecedor que colegas de nuestra área puedan compartirnos sus experiencias y nos dejen ver cómo implementan y evalúan la simulación y la investigación con sus alumnos” (sujeto 4).

Asesorías y procesos de investigación: explicita que fue de ayuda registrar el proyecto de investigación en la DPI, así como asesorías de referentes de investigación; por ejemplo, “asesorías de parte de los referentes de investigación y del departamento de investigación de la universidad” (sujeto 7); “registrar un proyecto ante la DPI nos ha ayudado a enriquecer nuestro proyecto; esta es la primera vez que estoy haciendo el registro ante la DPI y la Conacyt y estoy aprendiendo muchas cosas nuevas” (sujeto 12).

Conducir un taller en equipo: una categoría que apareció en profesores que habían liderado eventos ofrecidos por la UM. Ejemplo de cita: “el haber dictado dos veces este semestre el taller de… me sirvió para afianzar esta estrategia y para aprender de mi copresentadora” (sujeto 16).

La categoría más representada en cuanto a dispositivos que ayudaron en el desarrollo docente fue eventos UM (ver Tabla 18). Las 63 referencias de esta categoría aparecieron en los portafolios de 50 profesores. Los eventos realizados durante el semestre, en los IDP y al interior de las facultades, son percibidos como útiles por los profesores. Parte del beneficio ofrecido por tales eventos podría estar ligado a la categoría que le siguió en cantidad de referencias: interacciones con colegas (n = 43). Los eventos son uno de los espacios en que los profesores pueden verse enriquecidos por el intercambio. Pero la situación a la que más se refirieron dentro de esta categoría fue al hecho de estar involucrados en la elaboración del nuevo PE. Evidentemente esos espacios de intercambio en función de un cambio

grande en la dinámica institucional, así como el trabajo colaborativo en los CT, fueron provechosos. Incluso podría pensarse que quienes se refirieron al trabajo colaborativo en los CT y quienes mencionaron la elaboración del nuevo PE estuvieran pensando en lo mismo, puesto que los CT fueron los espacios para preparar el PE.

Ligado a la categoría eventos UM también podría estar conducir un taller en equipo, puesto que quienes lo mencionaron se vieron beneficiados, en última instancia, debido a los talleres. E incluso dicha categoría está unida a las interacciones con colegas, puesto que el liderazgo de un taller siempre fue en equipos. Así lo expresó el sujeto 89, quien dijo esto: “Aunque me resistía a participar como instructor del taller de simulación, por cuestiones de tiempo, fue muy enriquecedor trabajar con mis compañeros del área de FACSA, pues he aprendido mucho a su lado”.

Hacer el portafolio docente también podría haber estado vinculado con las Lecturas personales (aunque varios casos mencionan que leyeron para aprender más acerca de estrategias). Uno de los requisitos del portafolio era hacer un ensayo que debía estar fundamentado con respaldo teórico, lo que sin dudas impulsó a hacer búsquedas y lecturas: “para la redacción del ensayo, me sirvió el hacer lecturas de libros acordes al tema” (sujeto 7).

Tabla 18

Distribución de frecuencias de los dispositivos que ayudaron a los profesores en su desarrollo personal, por categoría

Dispositivos que ayudaron a los profesores en su desarrollo personal	*f*
Eventos UM	63
Interacciones con colegas	43
Portafolio docente	18
Lecturas personales	17
Estudios de posgrado, cursos y visitas a otras instituciones	12
Asesorías y procesos de investigación	6
Conducir un taller en equipo	5
Total	164

Proyección a futuro

Aunque no se había pedido explícitamente que los profesores escribieran acerca de qué tienen por delante en su desarrollo, encontrar en la síntesis personal una proyección a futuro muestra su compromiso y evidencia aspectos que los han movilizado y dejado pensando al escribir sus portafolios. Por eso se consideró importante en esta investigación categorizar también tales aspectos, en el caso de los 30 profesores que redactaron algo de esa proyección. Las categorías son tres:

Formación en docencia: agrupa las 22 referencias a que en un futuro se buscará enriquecer su formación en el área de la docencia, concretamente capacitación en estrategias de evaluación o sistematizar la aplicación de estrategias que han empezado a utilizar. Algunos ejemplos de citas son estos: "quiero darle a la evaluación un aspecto más formativo, donde se puedan evaluar, aparte del conocimiento, aspectos actitudinales y personales" (sujeto 58); "pienso implementar estas estrategias no solo en forma aislada, sino en todo el curso escolar" (sujeto 40); "seguiré capacitándome, a fin de que mi optimismo me lleve al logro de una buena metodología de la educación" (sujeto 19).

Desafíos en investigación: diez citas mostraron aspiraciones en cuanto a capacitarse en investigación, dar continuidad a un proyecto de investigación, participar en congresos, desarrollar una investigación en proyecto, utilizar la investigación como herramienta didáctica o realizar alguna investigación. Por ejemplo estas: "en relación a lo que debo mejorar, básicamente lo centro en la investigación" (sujeto 33); "el desafío es continuar con la investigación que inicié junto a un par de colegas, una experiencia que ha sido desafiante y a la vez estimulante" (sujeto 10); "en cuanto al trabajo colaborativo, estamos en el proceso de trabajar con otro colega y estudiantes en el proyecto de investigación, que comenzará en agosto próximo" (sujeto 39).

Trabajo colaborativo: el sujeto 78 dejó el siguiente comentario en su portafolio: "algunas cosas que puedo mejorar en el futuro sería involucrar a alumnos y maestros de otras facultades".

Las categorías presentan que en esta muestra de profesores son básicamente dos las áreas en las que ellos visualizan una necesidad de desarrollo: estrategias didácticas e investigación. Lo alentador es que estos profesores no solamente son conscientes de sus necesidades de crecimiento, sino que parecerían estar comprometidos con avanzar en sus procesos de aprendizaje.

Recomendaciones de los profesores para el programa de desarrollo docente

El ACD tenía dos preguntas abiertas. Explicaba que la UM busca ofrecer un programa de apoyo al desarrollo profesional docente, y en función de esto preguntaba lo siguiente: (a) qué recomendaba el profesor que tal programa incluyera, considerando sus propias necesidades; (b) qué recomendaba el profesor que tal programa incluyera, considerando las necesidades de los profesores UM. Estas preguntas eran opcionales. De la muestra de 107 profesores que completaron el ACD, tanto en el pretest como en el postest, en el pretest hubo 57 respuestas para ambas preguntas y en el postest fueron 58 respuestas a la primera pregunta y 54 a la segunda.

A continuación, se presentan los resultados del análisis, detallándose las doce categorías que se crearon en función de las respuestas de los profesores. Las mismas se encontraron en ambas preguntas y se utilizaron tanto en el pretest como en el postest. Se explica qué conceptos encierran en cada situación.

Estrategias activas de enseñanza

En el pretest, acerca de qué incluir en un programa, considerando tanto las necesidades propias como las de los colegas, aparecieron referencias a la necesidad de formarse en estrategias de enseñanza por competencias, así como pedidos de ejemplos concretos en utilización de estrategias activas de aprendizaje. Por eso se conformó esta categoría, atendiendo a ese nivel de especificidad en cuanto a la tarea docente. La misma también incluyó solicitudes acerca de cómo gestionar y evaluar proyectos y cómo favorecer el autoestudio. Se consideró aquí también un par de sugerencias incluidas

en la pregunta de necesidades propias, acerca de generar espacios de intercambio disciplinario para analizar experiencias de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos de citas son estas: “Estrategias de enseñanza” (sujeto 73, sugerencias para colegas, pretest); “cómo guiar y evaluar los proyectos por semestre” (sujeto 45, sugerencias por necesidades propias, pretest); “conectarnos con la experiencia de otros profesionales o instituciones que buscan lo mismo que nosotros; proveer de experiencias en entornos significativos, me refiero a espacios modelo del aprendizaje activo” (sujeto 3, sugerencias por necesidades propias, pretest).

En el postest, también aparecen como recomendaciones considerando necesidades propias y de los colegas, incluir posibilidades de formación en estrategias de enseñanza e, incluso, alguna referencia a la necesidad de intercambios con los colegas acerca de contenidos y sus estrategias de abordaje. En la pregunta referida a necesidades propias, además aparecen varias menciones a que deben consolidarse las estrategias que están aplicando. Ejemplos de citas son estos: “talleres de interacción entre colegas para discutir contenidos disciplinares y relaciones entre ellos; inclusive reflexionar sobre las estrategias particulares seguidas en el proceso enseñanza aprendizaje” (sujeto 89, sugerencias por necesidades propias, postest); “capacitación real, solo he recibido información general; recomiendo que nos capaciten en una estrategia a la vez que pueda terminar la capacitación sabiendo usar la estrategia” (sujeto 27, sugerencias por necesidades propias, postest); “continuar con las estrategias de aprendizaje enfocadas en los proyectos integradores” (sujeto 99, sugerencias por necesidades propias, postest); “técnicas didácticas para todos obligatorias” (sujeto 94, sugerencias para colegas, postest).

Tanto en el pretest como en el postest, esta última categoría es la que tiene mayor número de referencias (ver Tabla 19). Puede notarse que tiene en ambas aplicaciones del instrumento muchas más citas en la pregunta referida a necesidades propias que a las de los colegas. Así como muchas más citas en el pretest que en el postest. Posiblemente algunos profesores ya hayan encontrado en los

eventos del semestre lo imprescindible para avanzar en su proceso y, debido a ello, no vuelven a centrarse en las estrategias de las sugerencias realizadas en el postest.

Pedagogía y didáctica

A diferencia de la categoría anterior (estrategias activas de enseñanza), la estrategia de pedagogía y didáctica es más abarcante. En el pretest, considerando tanto las necesidades propias como las de los colegas, recomendaron incluir los siguientes aspectos que se categorizaron dentro de la pedagogía y la didáctica: actualización didáctica, intercambio interdisciplinario al analizar temas (no especificaron cuáles), instrucción acerca del nuevo PE y su implementación, formación en temas de psicología del aprendizaje e, incluso para sí mismo, alguien propuso estancias de intercambio académico con otras instituciones. Ejemplos de citas son: "que los docentes comprendan bien el plan de estudios de la carrera donde enseñan" (sujeto 7, sugerencias por necesidades propias, pretest); "detección, atención y acompañamiento en las necesidades específicas, individuales de los estudiantes universitarios en relación al aprendizaje" (sujeto 30, sugerencias para colegas, pretest); "clases de pedagogía para los docentes" (sujeto 33, sugerencias por necesidades propias, pretest).

En el postest, se incluyeron en esta categoría tanto para la pregunta acerca de necesidades propias como de colegas, aprender de psicología del aprendizaje, materiales de IFE e, incluso, trabajo colaborativo y espacios de intercambios interdisciplinario. Para sí mismos pidieron, además, capacitación brindada por invitados externos a la institución, didáctica específica para la propia disciplina y formación docente básica. Ejemplos de citas son estos: "material sobre integración de la fe en la enseñanza" (sujeto 26, sugerencias por necesidades propias, postest); "actualización docente más básica" (sujeto 100, sugerencias por necesidades propias, postest); "taller para la evaluación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes" (sujeto 84, sugerencias para colegas, postest).

Pedagogía y didáctica fue la segunda categoría con más referencias (ver Tabla 19). También aparece tanto en el pretest como en el postest, con más representación en cuanto a necesidades propias.

Investigación

Refiriéndose a lo que necesitan para sí mismos, tanto en el pretest como en el postest, hubo profesores que mencionaron el hecho de capacitarse en investigación y de tener asesorías. También hubo quienes pidieron formación en tipos específicos de investigación. Algunas citas fueron estas: "curso de investigación donde les enseñen a todos las pautas, paso por paso" (sujeto 13, sugerencias por necesidades propias, pretest); "capacitación en Investigación cualitativa" (sujeto 105, sugerencias por necesidades propias, pretest).

En el postest surgieron aspectos más específicos, como el interés por participar en congresos, necesidad de contar con estrategias para desarrollar una investigación o para ayudarlos en investigaciones colaborativas y en elaboración de artículos y unidad de criterios institucionales en el área de investigación. Algunos ejemplos fueron estos: "vinculación con otras universidades en cuanto a congresos" (sujeto 9, sugerencias para colegas, postest); "más aportaciones que me ayuden en cómo hacer con la investigación y todo lo que esto conlleve" (sujeto 56, sugerencias para colegas, postest).

Acerca de lo que necesitan sus compañeros, en el pretest y en el postest, mencionaron la formación en investigación. En el pretest apareció, además, la necesidad de reforzar su utilización como estrategia didáctica y aportaron las ideas de tener algunos eventos, como talleres de redacción o encuentros, para ver posibilidades de proyectos interdisciplinarios. En el postest, además, alguien sugirió que se haga un seguimiento personalizado de los profesores al aprender a hacer investigación. Ejemplos de estas son las siguientes: "mayor instrucción en el área de investigación, en especial en estadística" (sujeto 52, sugerencias para colegas, pretest); "reforzar mucho la unificación y/o perfeccionamiento de la investigación como modelo didáctico del aprendizaje activo" (sujeto 3,

sugerencias para colegas, pretest); “exposición de proyectos de investigación donde se pueda trabajar multidisciplinariamente” (sujeto 60, sugerencias para colegas, pretest); “creo que los docentes deberían contar con un ‘seguimiento cercano’ (uno a uno) en la realización de sus proyectos de investigación. Es importante guiarlos de la mano desde la concepción de la idea hasta la difusión del resultado final” (sujeto 38, sugerencias para colegas, postest).

Investigación fue la categoría ubicada en cuarto lugar, considerando la frecuencia de citas que la conforman. Tuvo más referencias en el postest (*n* = 11) que en el pretest (*n* = 9) en lo referido a las necesidades propias y muy pocas referencias en el postest en cuanto a necesidades de los colegas (ver Tabla 19).

Estrategias de evaluación por competencias

Esta categoría apareció de modo consistente para ambas preguntas, tanto en el pretest como en el postest. No hubo muchas aclaraciones en cuanto a lo que esperaban de ello, pero solicitaron “métodos de evaluación de competencias” (sujeto 22, sugerencias por necesidades propias, pretest). También pidieron aprender a trabajar con rúbricas de evaluación. En cuanto a las necesidades propias, en el postest fueron más específicos con el pedido, puesto que solo una persona pide estrategias de evaluación de competencias (expresado de ese modo general). El resto pide concretamente aprender a elaborar rúbricas e instrumentos para evaluar productos de aprendizaje y para grupos numerosos. Ejemplos son estos: “capacitación en evaluación de productos de aprendizaje escritos” (sujeto 54, sugerencias para colegas, postest); “capacitación en elaboración de rúbricas” (sujeto 32, sugerencias por necesidades propias, postest).

Estrategias de evaluación por competencias tuvo la misma cantidad de citas para el pretest y el postest en la pregunta acerca de necesidades personales (*n* = 9), pero apareció menos veces al referirse a necesidades de los colegas (ver Tabla 19).

Tecnología

En cuanto a sus propias necesidades, en el pretest algunos profesores solicitaron que el programa de desarrollo docente incluya formación en manejo de las tecnologías. Hubo pedidos así de inespecíficos y otros que requirieron, por ejemplo, “herramientas tecnológicas para la elaboración de videos tutoriales y cursos MOOC” (sujeto 88), o capacitación “para el uso de diversos gadgets y tecnologías para la educación y creación” (sujeto 64). En el postest siguen presentando la necesidad de “utilizar mejor la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje” (sujeto 28), manejar mejor la e-42 y alguien mencionó la necesidad de formarse en producción de “materiales digitales” (sujeto 16).

Para las necesidades de los colegas, tanto en el pretest como en el postest, aparecen recomendaciones similares a las incluidas para sí mismos. El sujeto 88 (pretest), por otra parte, sugirió “la creación de un departamento que ayude a los docentes a crear sus videos y materiales para aula invertida Software y licencia para elaborar videoclases (por ejemplo: Camtasia)”.

Esta categoría referida a la tecnología aparece con más referencias en el pretest, en cuanto a necesidades propias (ver Tabla 19).

Trabajo colaborativo

Esta categoría se creó para sugerencias realizadas en el cuerpo colegiado de la UM. Apareció tanto en el pretest como en el postest, aunque con mucho menos frecuencia en este último caso (ver Tabla 19). Abarcó referencias tanto para la necesidad de trabajar colaborativamente como para la especificación de realizar “proyectos multidisciplinarios” (sujeto 90, recomendaciones para necesidades de colegas, pretest). Ejemplos de citas fueron: “Métodos de trabajo colaborativo” (sujeto 22, recomendaciones para necesidades de colegas, pretest); “rutas de acción en conjunto. Megaproyectos, metas u objetivos marcados por UM, donde se puedan anclar proyectos colaborativos, con delimitaciones claras del campo de acción, tanto para proyectos, como para investigaciones y hasta para obra misionera” (sujeto 44, recomendaciones para necesidades de colegas, postest).

Capacitación en el área disciplinar

Aunque la consigna explicaba que las preguntas pretendían aportes respecto del desarrollo docente que se considerara necesario, algunos profesores escribieron también que necesitan "cursos de actualización en la disciplina profesional" (sujeto 26, recomendaciones para necesidades propias, pretest). Aunque con poca frecuencia, este pedido apareció como necesidad propia y de colegas, tanto en el pretest como en el postest (ver Tabla 19). Otro ejemplo fue "contenido disciplinar especializado, es decir, invitar expertos en cada área" (sujeto 10, recomendaciones para colegas, postest).

Manejo de otros idiomas

Fueron pocas las referencias al manejo de otros idiomas (ver Tabla 19), pero algunos profesores explicitaron su necesidad de adquirir habilidades en el manejo de esto, especificando el inglés en más de un caso. Lo mencionaron tanto en el pretest como en el postest. Además, alguien lo recomendó también en el postest como necesidad de los colegas. Algunos ejemplos de citas fueron estos: "capacitación básica en los idiomas que son más usados para difundir material educativo, didáctico y de investigación" (sujeto 64, recomendaciones por necesidades propias, pretest); "curso de inglés para todos" (sujeto 13, recomendaciones para colegas, pretest).

Elaboración de materiales

En el postest, dos personas recomendaron incluir "talleres de producción de textos, guías didácticas" (sujeto 16, recomendaciones por necesidades propias, postest) e, incluso, una especificó "para ayudarnos a preparar casos, problemas, simulaciones, etc. por facultades, de acuerdo a situaciones propias de la carrera" (sujeto 97, recomendaciones por necesidades propias, postest); una de esas personas lo recomendó también considerándolo necesidad de sus compañeros (ver Tabla 19).

Sugerencias para programa de desarrollo docente (PDD)

Esta categoría abarca todos los aportes en que los profesores mencionan algunas características que necesitarían del programa para poder aprovecharlo, así como ideas de actividades que se podrían hacer. Aparecieron tanto en el pretest como en el postest, en la pregunta acerca de necesidades propias y también en la de las necesidades de los colegas (ver Tabla 19). La propuesta de "capacitación constante" aparece para sí mismo y para colegas en el pretest, así como para colegas en el postest. La propuesta de "un sistema de supervisión más cercana al maestro" (sujeto 69, recomendaciones por necesidades propias, pretest) aparece en pretest y postest, tanto para necesidades propias como de los colegas. Otros aportes que aparecieron en alguno de los momentos o preguntas tuvieron que ver con traer invitados a brindar capacitaciones, contar con personal capacitado para acompañar a los profesores en su desarrollo, hacer horarios personalizados de capacitación, realizar una feria de investigación y algunos más. Algunas citas de esta categoría fueron estas: "muchas veces no podemos asistir a las capacitaciones que se hacen para los docentes, pero en este mundo lleno de tecnología se podrían grabar y subir al CREA para poder tener acceso a ellas" (sujeto 56, recomendaciones para colegas, postest); "separar en dos grupos, los que necesitamos actualización docente más básica (que no estudiamos para docencia) y los que sí requieren de otro novel de actualización, porque hay cosas que a veces no comprendo del todo" (sujeto 100, recomendaciones por necesidades propias, postest); "me gustaría presenciar cómo aplican todos estos puntos aquellos colegas ejemplares en su trabajo diario" (sujeto 103, recomendaciones por necesidades propias, postest).

Aparecieron más citas relacionadas con esta categoría en el postest que en el pretest. Seguramente las experiencias vividas en cuanto a la oferta institucional realizada durante el semestre les dieron la oportunidad de pensar en cómo mejorar la propuesta o en otros aspectos que les gustaría que incluyera.

Gestión del tiempo

Esta categoría no tuvo mucha frecuencia en cada ocasión, pero apareció tanto en el pretest como en el postest, así como en ambas preguntas (ver Tabla 19). Puede verse en citas como estas: “estrategias para equilibrar trabajo, descanso, recreación” (sujeto 84, recomendaciones por necesidades propias, pretest); “administaración del tiempo” (sujeto 2, recomendaciones por necesidades propias, postest); “cómo optimizar el tiempo en la oficina para no trabajar 18 horas de las 24” (sujeto 60, recomendaciones para colegas, postest).

Otros

En esta categoría se ubicaron todas las citas que no fue posible agrupar con otras. Donde más referencias tuvieron fue en el postest para la pregunta acerca de necesidades de los colegas (ver Tabla 19). Incluyó aspectos como estas: “capacitación en cómo desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes (comprensión lectora, razonamiento verbal, conciencia lingüística, redacción, especialmente de textos académicos)” (sujeto 54, recomendaciones para colegas, postest); “herramientas para el manejo del estrés” (sujeto 36, recomendaciones para colegas, postest); “un espacio para el desarrollo del portafolio” (sujeto 22, recomendaciones para colegas, postest); “sobre todo, congruencia, que es lo que los alumnos piden de sus maestros; congruencia y modelaje” (sujeto 4, recomendaciones para colegas, pretest); “capacitación para la convivencia laboral y la resolución de problemas con compañeros de trabajo y alumnos” (sujeto 64, recomendaciones por necesidades propias, pretest).

Tabla 19

Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores mencionaron como necesidades propias y de colegas, en el pretest y en el postest, por categoría

Categoría	Necesidades propias		Necesidades de colegas	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Estrategias activas de enseñanza	28	12	18	3
Pedagogía y didáctica	15	10	13	6
Investigación	9	11	9	3
Estrategias de evaluación por competencias	9	6	9	4
Sugerencias para PDD	2	5	8	6
Tecnología	7	5	3	4
Trabajo colaborativo	-	9	-	2
Gestión del tiempo	2	1	2	5
Otros	1	2	3	6
Capacitación en el área disciplinar	2	1	3	3
Manejo de otros idiomas	2	-	1	1
Elaboración de materiales	-	2	-	1
Total	77	64	69	44

Interpretaciones generales desde las distintas fuentes

Relaciones entre resultados cualitativos

Realimentaciones inmediatas

En cuanto a las realimentaciones inmediatas a los eventos, puede verse que obtener ideas prácticas (la categoría más representada en cuanto a lo considerado útil y aplicable) también es un pedido realizado al hacer sugerencias. Los profesores esperan obtener ideas precisas de cómo operar mejor en su labor cotidiana, y parece que no consideran suficiente lo que se les brinda. Esto se relaciona con la sugerencia que recomienda realizar eventos por áreas específicas. Se inferiría que no consideran suficiente ver ejemplos de un área diferente a la suya.

Si se comparan las categorías creadas para la realimentación de los eventos del semestre y del IDP, puede notarse que algunas de ellas coinciden. Si bien es cierto que la investigadora trató de utilizar las mismas, esto podría haberse dificultado considerando que el formulario de realimentación del IDP

era mucho más abierto. Podría interpretarse que comprender las fundamentaciones (obtener sustento teórico e información) y hacerlo en el marco de buenas propuestas didácticas se transforma en espacios de reflexión y toma de conciencia que son útiles y que los profesores vivencian como instancias de aprendizaje (tales categorías aparecieron como realimentación del IDP).

La categoría obtener ideas prácticas no apareció marcadamente en el IDP, a diferencia de lo sucedido en los eventos del semestre; pero podría deducirse que, en la categoría espacio para el aprendizaje, quedan comprendidas esas ideas que necesitaban para afrontar los desafíos que tienen por delante.

Algo similar puede decirse de la categoría intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas: no apareció como realimentación del IDP, pero aspectos como el trabajo colaborativo (que quedaron comprendidos dentro del enfoque didáctico) y las modificaciones realizadas en los PI pueden asociarse con ella.

También puede notarse que hay consistencia en lo siguiente: entre las categorías para hacer referencia a lo que los profesores consideraron útil y aplicable de las simulaciones, no apareció obtener ideas prácticas. Es entendible, puesto que el evento consistía en que ellos trajeran su idea acerca de cómo pensaban aplicar la estrategia en clase. De todos modos, en esos eventos los profesores pidieron, como sugerencia, el ofrecer ejemplos prácticos. Es decir que todavía les interesa ver de qué modo lo aplican otras personas, quizás para asegurarse de que están pensando bien su propia estrategia. El sujeto 8 lo expresó así: “proporcionar una muestra de un diseño o modelo realizado por los expertos” (Simulación de ApS).

Por otra parte, los aspectos organizativos parecen ser claves si se considera que, aunque esa categoría apareció solo en un evento, mencionada como un aspecto irrelevante, varios profesores sugirieron tenerla en cuenta para mejorar la organización. Parecería ser un aspecto invisible en casi

todos los eventos, pero en el momento en que hubo fallas, los profesores demostraron notarlo y se ocuparon en señalarlo.

Realimentaciones inmediatas y entrevistas más de un mes después

Vale la pena comparar las categorías obtenidas de la realimentación inmediata a los eventos y de las entrevistas realizadas un mes o más después de cada uno de ellos. Obtener ideas prácticas y obtener sustento teórico habían sido las categorías más representadas en las realimentaciones inmediatas de los eventos. Sin embargo, un mes o más después del evento, parecería ser que ese sustento teórico perduraba en el recuerdo si estuvo asociado con alguna idea práctica de cómo opera en la profesión. Esto siendo que también la categoría más representada a partir de las entrevistas realizadas fue la de contenido, información analizada o idea que le resultó nueva.

En la realimentación inmediata había aparecido en tercer lugar la categoría contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia, cuyo concepto de base coincide con emergentes de las entrevistas, categorizados como conclusiones que obtuvo a partir del evento y asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional. Todas estas categorías indicarían que los eventos fueron un espacio en el que los profesores tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de determinadas prácticas pedagógicas y compararlas con las suyas propias, lo que favorece asumir una posición personal al respecto.

Aplicar la temática durante el evento había aparecido en cuarto lugar en las realimentaciones inmediatas. Se puede vincular con la categoría de las entrevistas referida a que los profesores recordaban la estrategia o algunas actividades realizadas. Se nota cómo, en el momento, los profesores habían valorado la vivencia o experiencia en que se vieron inmersos en el encuentro y la fuerte impresión que esto les deja como para seguir recordándola un mes o más después.

En las realimentaciones inmediatas, el quinto lugar en cuanto a lo que los profesores habían considerado útil del evento fue para la categoría intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas. Esta categoría no apareció explícitamente en las entrevistas posteriores, salvo en dos de ellas. Pero que no haya aparecido explícita esa idea como para incluirla en la categoría no significa que haya estado ausente. Si se analiza la idea, puede explicarse que el hecho de haber trabajado junto con los colegas en las propuestas de los eventos está presente en los profesores, siendo que sus narrativas, por ejemplo, presentaban en plural algunos de sus recuerdos (por ejemplo: "discutimos acerca de…", "hicimos una propuesta para…"). Pero debido a que no era el punto que los profesores destacaron en la idea compartida, sino que se concentraron en la producción lograda o el análisis que les generó, no se consideró el intercambio con colegas como el punto destacable para la categorización.

Por último, puede señalarse que en las entrevistas apareció una categoría referida a que el profesor recordaba las emociones o percepciones que le generó. No había algo similar en las realimentaciones inmediatas, por lo que podría señalarse que este rasgo aparece explícitamente recién en la memoria "a largo plazo". Parecería ser que los eventos dejan una impresión general de tipo emocional reductible, incluso, a agrado o disgusto. Sería interesante estudiar si esto tiene alguna incidencia en las decisiones acerca de si continuar esforzándose en aprender o implementar lo que se estudió en eventos que dejaron una u otra huella en la persona.

Portafolios docentes y recomendaciones en ACD

Los portafolios han permitido identificar otro tipo de dispositivos que ayudaron al desarrollo docente, además de los eventos organizados por la UM. Han corroborado lo observado al analizar las realimentaciones inmediatas y las entrevistas a profesores en cuanto a que los eventos les resultaron de utilidad en su crecimiento, pero han señalado la diversidad de dispositivos que colaboraron para ello. Que el docente admita que el mismo portafolio fue una herramienta que los ayudó a crecer implica

una metarreflexión importante. Y aunque ya había aparecido en las realimentaciones inmediatas que los encuentros eran un espacio para el intercambio entre colegas, los portafolios han hecho visible la diversidad de espacios en que ocurren tales relaciones profesionales entre profesores y cuáles de estas relaciones resultan más valiosas o al menos percibidas como más productivas, puesto que mencionaron el hecho de trabajar colaborativamente en actividades como conducir un taller en equipo, proyectos educativos, CT y elaboración del PE.

Las recomendaciones realizadas por los profesores en el ACD pueden compararse con lo que expresaron en sus portafolios acerca del desarrollo experimentado y las herramientas que los ayudaron. Aparece que pidieron en el ACD varias temáticas que fueron abordadas en los eventos UM y que en sus portafolios manifiestan haber sido de utilidad para su crecimiento en estrategias didácticas y en formación pedagógica. Lo mismo sucedió en cuanto a la investigación; fue un área con varias propuestas en el ACD; estuvo representada en algunos eventos durante el semestre y los profesores tuvieron también otras instancias para desarrollarse en esta área, puesto que en los portafolios se encontró como dispositivo la categoría asesorías y procesos de investigación.

El trabajo colaborativo apareció en el ACD como recomendación únicamente para los colegas, pero los portafolios dejaron ver que esta estrategia les resulta muy beneficiosa y fue considerada un logro en el desarrollo personal.

Relaciones entre resultados cuantitativos y cualitativos

En sus portafolios docentes, la categoría más representada acerca de los aspectos en que los profesores sienten haberse desarrollado fue estrategias de enseñanza. Sin embargo, los resultados cuantitativos mostraron que el crecimiento en la competencia 4; implementa estrategias de enseñanza que favorecen niveles altos de pensamiento, tuvo un tamaño del efecto pequeño, el menor tamaño de todas las competencias. Esta aparente inconsecuencia podría deberse a que el ACD tiene para esta

competencia ítems que representan las distintas estrategias didácticas, pero durante el semestre en cuestión los profesores fueron alentados a formarse y poner en práctica dos de ellas. Por lo tanto, seguramente sienten que crecieron en cuanto al manejo de esas estrategias que probaron, pero la diferencia estadística no es importante, debido a que todavía hay otras estrategias didácticas que no han probado y eso se refleja en el ACD.

También podría suceder que, al haberse formado mejor en cuanto a estrategias didácticas en los eventos y lecturas realizados, los profesores explicitan ese desarrollo en sus portafolios, puesto que aumentó su grado de conciencia acerca de las características de cada una. Pero ese mismo aprendizaje les revela que todavía tienen que mejorar en el manejo de las estrategias, y así lo reflejan en el ACD, por lo que el crecimiento cuantitativo fue pequeño.

Sucede algo similar en la competencia 2: es experto disciplinar que investiga y difunde conocimiento. En el análisis estadístico realizado a partir de los resultados del ACD, el tamaño del efecto en su crecimiento fue pequeño, pero es una de las categorías que apareció en los portafolios docentes como área de desarrollo. También podría haber sucedido en esta competencia que los profesores se formaron un poco más en cuanto a la investigación, asistiendo a eventos y al preparar sus proyectos de investigación para cumplir con uno de los mínimos solicitados por la UM; y eso les hace sentir el desarrollo. Pero, por otra parte, también perciben todo lo que tienen por delante en cuanto a crecimiento como investigadores, y eso es lo que refleja el ACD.

La categoría que apareció en segundo lugar en los portafolios docentes como un aspecto en que los profesores consideran haberse desarrollado es la reflexión, la planificación y la conducción del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto coincidiría con los resultados cuantitativos que mostraron un tamaño del efecto medio para el crecimiento de la competencia 3: planifica y lidera el proceso de aprendizaje y su evaluación. Evidentemente, los eventos, los intercambios con colegas y las lecturas realizadas les han ayudado en ese aspecto.

En la competencia 6: tutoría y mentoría, coincide que algunos profesores la mencionaron en sus portafolios docentes como aspecto desarrollado y el análisis estadístico revela un tamaño del efecto medio en su crecimiento con base en el ACD. Parece ser que los profesores se sienten empoderados acerca de ella y, sin duda les ayudaron distintos dispositivos que mencionaron también en sus portafolios.

Cabe recordar que el análisis de ecuaciones estructurales mostró correlaciones débiles entre variables latentes de las dimensiones investigador y tutor y mentor. Se esperaría que este crecimiento expresado en los portafolios para la dimensión investigador, la de tutor y mentor, junto al crecimiento notado en el postest del ACD para ambas dimensiones, ayudara a fortalecer la relación entre ellas. De todos modos, no hubo eventos que explícitamente buscaran estrechar esa vinculación necesaria.

Durante el semestre de trabajo en pro del desarrollo de competencias, tampoco hubo eventos que apuntaran específicamente a promover el desarrollo de la competencia 1: utiliza la investigación como herramienta didáctica y no apareció mencionada en los portafolios como aspecto desarrollado. Sin embargo, esta competencia tuvo el crecimiento de mayor tamaño, aunque aún fuera medio. Cabría preguntarse qué hizo que los profesores en el postest se autoevaluaran mejor en cuanto a ella.

También sería válido averiguar qué ha sucedido con dos competencias que no aparecieron mencionadas en el desarrollo presentado en los portafolios docentes y que mostraron un crecimiento pequeño en la prueba del tamaño del efecto realizada a partir del ACD. Son la competencia 5: respeta las leyes de la mente y la competencia 7: inspira a sus alumnos al convertirse en un modelo. Ambas han experimentado algo de crecimiento. ¿A qué lo adjudicarán los profesores?, ¿el hecho de haber contestado el ACD en el pretest los hizo tomar conciencia de ciertos aspectos en los que buscaron crecer durante el semestre, pero no lo expresaron en sus portafolios? No se han encontrado elementos en este estudio que aporten indicios para estas cuestiones.

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se inicia este capítulo con un resumen de lo presentado hasta aquí en el informe de investigación. Seguidamente, se realiza una discusión en torno a los principales hallazgos del trabajo; luego se exponen las conclusiones a que dio lugar y, finalmente, se encuentran las recomendaciones que podrían ser útiles especialmente para la institución en que se llevó a cabo el estudio y para otras investigaciones en la línea del desarrollo docente.

Resumen

Problema

Este trabajo abordó la siguiente problemática: ¿Cómo perciben y evalúan los profesores de la UM tanto sus competencias docentes como la propuesta de eventos para desarrollarlas que les proporcionó la UM durante el periodo de enero a julio de 2018? ¿En qué competencias, si en algunas, es posible observar un desarrollo significativo en la autopercepción de competencias docentes?

Los objetivos específicos que se desprendieron de este problema fueron:

Colaborar en la elaboración y aplicación a los profesores de un instrumento de diagnóstico de las competencias docentes.

Identificar el perfil de autodiagnóstico de una muestra de profesores de la UM antes y después de ofrecer un programa que estimule el desarrollo de sus competencias docentes.

Determinar la diferencia entre el pretest y el postest del autoadiagnóstico de competencias docentes.

Distinguir los perfiles de competencias docentes de la UM, según su nivel de desarrollo.

Analizar las realimentaciones que otorgaron los profesores en los distintos eventos realizados por la UM para ayudarlos en el proyecto de autogestión de su desarrollo profesional.

Identificar en los portafolios docentes aquellos aspectos en que los profesores consideraron haberse desarrollado durante el semestre en cuestión y las herramientas que les fueron útiles para ello.

Proporcionar sugerencias a la institución, de modo que pueda trabajar en etapas sucesivas de un programa de desarrollo profesional.

Aportar datos que otras instituciones universitarias adventistas puedan utilizar para generar un programa de desarrollo profesional.

Marco teórico

Desde 1950 aproximadamente (Hodgson y Wilkerson, 2014; McQuiggan, 2012), el rol del profesor universitario ha venido renovándose; aunque no sin ciertas dificultades. La sociedad y el sistema educativo han tomado conciencia de que la función docente es al menos tan importante como otras que desempeña el profesor en la universidad. En un principio, la capacitación ofrecida a los profesionales para su desarrollo docente estaba muy ligada a la especialización en su disciplina. Progresivamente se fueron abriendo investigaciones que buscaban comprender el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Veenman, 1984) y motivar a los profesores a contar con herramientas didácticas que los ayudaran en su desempeño, creando cursos y programas para desarrollar la enseñanza. El foco fue cambiando luego hacia el aprendizaje de los estudiantes. Al notar que se difundían las capacitaciones para el desarrollo docente, se buscó identificar si los programas de desarrollo profesional eran efectivos para modificar concepciones y prácticas de los profesores, así como el aprendizaje de los estudiantes (Hodgson y Wilkerson, 2014). Ya se cuenta con suficientes evidencias para afirmar que los programas de desarrollo producen un impacto positivo (Trigwell, 2013).

En los últimos 20 años, numerosas instituciones investigaron y definieron qué competencias deberían caracterizar a sus profesores. Existe un acuerdo bastante generalizado en que las competencias

docentes implican desempeños que deben ser acordes al contexto en que tienen lugar, puestos en práctica con distintos niveles de dominio (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014; Yáñiz, 2008); pero aún no hay un perfil de competencias unificado para el profesor universitario. Las investigaciones acerca de competencias para el profesor universitario se apoyan en aportes teóricos, en las percepciones de los profesores y/o de los estudiantes. Algunas de las competencias que aparecen reiteradamente en los estudios son: de planificación, comunicativas, pedagógico-didácticas, interpersonales, de evaluación y de gestión.

Los estudios de las necesidades de desarrollo que presentan los profesores universitarios suelen centrarse especialmente en las de los profesores noveles, que son quienes manifiestan tener más necesidad de aprender a ser competentes (Benedito Antolí et al., 2001; Goh et al., 2017); pero estudios de profesores con experiencia mostraron que los docentes en las distintas etapas de su carrera necesitan crecer en sus competencias (Benedito Antolí et al., 2001; Fraser et al., 2010; Scarbecz et al., 2011) y desarrollarse en estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación, planificación de la enseñanza y tutoría (Jato Seijas et al., 2014). Además, encontraron que no siempre los profesores son conscientes de las competencias que les es necesario desarrollar (Benedito Antolí et al., 2001; Goh et al., 2017).

Durante los últimos 20 años se han realizado diversas investigaciones en Europa, en los países nórdicos, en Norteamérica y también en países asiáticos. Estuvieron enfocadas en los resultados de los programas de desarrollo docente, especialmente considerando qué características deben tener para ser efectivos y responder a las necesidades de un aprendiz adulto. Así, se siguen perfeccionando las teorías del cambio que ya se esbozaban en los años 1950, para incentivarlo, tanto a nivel de necesidades individuales como institucionales. Si el contexto del departamento o la institución es favorable para acompañar el desarrollo del docente y este puede poner en práctica nuevos niveles de sus competencias y reflexionar acerca de ello (Hodgson y Wilkerson, 2014; McQuiggan, 2012; Scarbecz et al., 2011;

Stes y Van Petegem, 2011), se benefician ambos: profesor e institución (Zabalza Beraza et al., 2014). De hecho, los cambios en el contexto son uno de los puntos de observación. El grupo de colegas se considera de gran importancia para impulsar y mantener el interés por el desarrollo docente (Roxå y Mårtensson, 2013; Simon y Pleschová, 2013; Sorinola et al., 2015). Por otra parte, la efectividad de un programa no solo depende de él y del contexto, sino también de factores personales que inciden con fuerza (Zabalza Beraza et al., 2014).

La organización de las propuestas o capacitaciones para el desarrollo docente son muy variadas desde sus inicios. De Ketele (2003) había investigado al respecto, clasificando las ofertas en 10 tipos diferentes. Actualmente, además de los tradicionales cursos presenciales de variada duración, se suman las propuestas en línea (McQuiggan, 2012). Y la tendencia favorece a que los programas integren el trabajo sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores, el desarrollo de sus competencias en manejo de estrategias generales y específicas, así como de acción en situaciones áulicas (Stes y Van Petegem, 2013). Los portafolios son ampliamente utilizados como dispositivo para favorecer la reflexión acerca de la práctica (Knapper, 2013; Quinlan y Berndtson, 2013).

Hay aún en el área muchos márgenes para el estudio y la profundización de todos los temas mencionados, así como para analizar el tiempo que toma a los profesores transferir lo aprendido en las capacitaciones a su práctica cotidiana (Karm et al., 2013; Norton et al., 2013; Stes y Van Petegem, 2013).

Metodología

Este estudio siguió un diseño de investigación mixto, considerando datos cuantitativos y cualitativos y siguiendo un modelo de etapas múltiples (Hernández Sampieri et al., 2006).

Se trabajó con una muestra de 107 profesores que completaron, en un pretest y un postest, el autodiagnóstico de competencias docentes (ACD). Estos datos fueron autoadministrados vía internet y se abordaron cuantitativamente mediante análisis descriptivos e inferenciales realizados en el SPSS.

Se recolectaron y analizaron las evaluaciones anónimas realizadas por profesores que participaron de los eventos organizados por la UM para propiciar su desarrollo docente durante el semestre de enero a mayo de 2018. Los datos también se recogieron mediante un formulario de Google Drive y se analizaron cualitativamente con apoyo del software Atlas.ti 8, realizándose una categorización abierta. Del mismo modo, se procedió con una serie de entrevistas estructuradas realizadas en persona a algunos de los asistentes a los eventos, un mes o más después de realizado, buscando identificar lo que los profesores recordaban y lo que habían aplicado a partir del mismo. También se analizaron de este modo dos preguntas abiertas que contenía el ACD, con sugerencias dadas por los profesores para el programa de desarrollo docente, en función de sus necesidades y las de sus colegas.

Se buscó identificar el impacto que los eventos de desarrollo docente tuvieron en los profesores. Para ello se realizó un análisis cualitativo de una sección de los portafolios docentes que los profesores debían entregar, identificando los aspectos en que ellos consideraban haberse desarrollado y los dispositivos que los ayudaron en dicho desarrollo. Se trabajó con 62 portafolios de profesores que pertenecían a la misma muestra mencionada previamente.

Resultados

La muestra de 107 profesores de la UM estuvo conformada en un 55% por varones (n = 59). Además, el 90% fueron profesores de tiempo completo (n = 96) y el 10%, profesores de contrato o por horas (n = 11).

Los resultados cuantitativos mostraron que la competencia docente menos desarrollada, según los profesores, tanto en el pretest como en el postest, fue la 2: ser experto disciplinar que investiga y difunde conocimiento; y la más desarrollada también en ambos momentos fue la competencia 6: ejercer la tutoría y la mentoría. La prueba de diferencia de medias (t de Student para muestras pareadas) entre el pretest y el postest corroboró que fue estadísticamente significativo el crecimiento percibido por los profesores en las siete competencias docentes, luego del semestre de esfuerzos institucionales

y personales por la autosuperación. El cálculo *d* de Cohen mostró un tamaño del efecto pequeño (.2 < d < .5) en el crecimiento de las competencias 4, 7, 2 y 5; y uno medio (.5 < *d* < .8) en el crecimiento de las competencias 3, 6 y 1.

Para diferenciar en el postest los perfiles de competencias docentes según su nivel de desarrollo, se procedió a un análisis clúster jerárquico que permitió identificar en qué punto de la escala de 0-3 se ubicó cada profesor. Quedaron conformados tres grupos: de 35 (34%), de 44 (42%) y de 25 (24%) sujetos, respectivamente. Seguidamente, se realizó un análisis discriminante (λ de Wilkis = .104, p = .000, R = .932) que permitió identificar las características de cada conjunto, agrupando adecuadamente al 94.2% de los sujetos. Según el comportamiento del grupo, el primero se autodiagnosticó alto en todas las competencias docentes; el segundo, de modo medio y el tercero puntuó más bajo en todas ellas.

Hubo 150 profesores asistentes a los 21 eventos realizados por la UM durante el semestre analizado y se consiguieron entre cuatro y 83 realimentaciones en cada uno. Las realimentaciones inmediatas de los asistentes a eventos para incentivar el desarrollo docente mostraron que, en 14 de los 21 eventos, todos los profesores le recomendarían a un colega asistir; en 15 de 19 eventos, la amplia mayoría de los profesores consideraron que el tiempo dedicado fue adecuado; la mayoría de las personas que ofrecieron realimentación opinó que todas las actividades de los eventos les ayudaron a alcanzar los objetivos de los mismos.

Cinco categorías tuvieron un alto grado de representación en los aspectos que los profesores destacaron como útiles de los eventos y aplicables a su tarea docente: obtener ideas prácticas (n = 352), obtener sustento teórico (n = 230), contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (n = 146), aplicar la temática durante el evento (n = 137) e intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (n = 74).

Las categorías más representadas de los aspectos que los profesores consideraron irrelevantes de los eventos fueron: otros (n = 58) y falta de tiempo (n = 13).

Las categorías más representadas en las sugerencias aportadas por los profesores para mejorar los eventos fueron seis: otros (*n* = 79), dar continuidad a estos eventos (*n* = 59), más tiempo (*n* = 24), cuidar la organización y la logística (*n* = 18), divulgar la información ofrecida en el evento (*n* = 17) y ofrecer ejemplos prácticos (*n* = 17).

Las categorías creadas para sintetizar lo que aportaron los profesores acerca del IDP fueron las siguientes: espacio para la reflexión y toma de conciencia, enfoque didáctico, carencias detectadas, espacio para el aprendizaje, obtener sustento teórico e información, buena organización y sugerencias.

Un mes o más después de cada evento, se hicieron entrevistas a 45 profesores, obteniendo 88 breves informes, puesto que la mayoría de los profesores respondió acerca de más de un evento a los que había concurrido. Las categorías más representadas para lo que los profesores recuerdan del evento en que participaron fueron estas: información analizada o idea que le resultó nueva (*n* = 36), la estrategia o algunas actividades realizadas (*n* = 32), conclusiones que obtuvo a partir del evento (*n* = 17), las emociones o percepciones que le generó (*n* = 13) y asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional (*n* = 11).

Las categorías más representadas referidas a lo que los profesores hicieron luego del evento con lo allí trabajado fueron las siguientes: aplicó parte de la estrategia (*n* = 12), aplicó lo aprendido (*n* = 9) y elaboró una propuesta para aplicar (*n* = 8).

Al analizar 62 portafolios docentes, se encontró que los aspectos más representados en que los profesores consideraron que tuvieron desarrollo docente durante el semestre fueron estas: estrategias de enseñanza (n = 48), reflexión, planificación y conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje (*n* = 16) y tutoría (*n* = 15).

Las categorías más representadas en cuanto a los dispositivos que ayudaron en el desarrollo docente fueron: eventos UM (*n* = 63), interacciones con colegas (*n* = 43), portafolio docente (*n* = 18) y lecturas personales (*n* = 17).

En cuanto a las necesidades que los profesores manifestaron tener (ellos y sus colegas) y que expresaron en el ACD, las más representadas en la sumatoria de pretest y postest fueron estas: estrategias activas de enseñanza (*n* = 61), pedagogía y didáctica (*n* = 44), investigación (*n* = 32) y estrategias de evaluación por competencias (*n* = 28).

Discusión

Evaluar tanto el desarrollo docente como el impacto de los programas que buscan incentivarlo parecen no ser empresas simples, a juzgar por los resultados diversos, e incluso opuestos, de varias investigaciones (Hodgson y Wilkerson, 2014; Pleschová y Simon, 2013; Stes et al., 2007; Stes y Van Petegem, 2011, 2013). A continuación, se discuten los resultados del presente estudio, en función de los hallazgos de investigaciones anteriores.

Desarrollo de competencias docentes a partir de programas que buscan favorecerlo

Stes, Clement y Nelissen (2002, citados en Stes et al., 2007) y Stes et al. (2007) investigaron el impacto de un programa de desarrollo para docentes noveles. El primer estudio encontró cambios a nivel comportamental y organizacional, visibles tanto en pequeñas acciones de su práctica diaria como en su desempeño a nivel de facultad. El segundo halló que tales cambios se habían sostenido en el tiempo, apoyados por el contexto, según la percepción de los propios docentes. Tales resultados fueron la percepción de los propios profesores.

En esta investigación, los profesores de la UM también consideraron haberse desarrollado como docentes; y esto en todas las competencias. Podría suponerse que los factores contextuales que Stes et al. (2007) recomendaban tener en cuenta fueron cruciales en tal desarrollo. Particularmente debido a que en la institución se había estado trabajando en reformular los planes de estudio y desde la administración se alentó a los profesores a realizar proyectos piloto que permitieran ir “probando” dicho plan de estudio durante el semestre en que se desarrolló la investigación.

Hodgson y Wilkerson (2014) habían recomendado precisar un marco de competencias docentes como elemento que ayudara al cuerpo colegiado a detectar sus necesidades para alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, la propuesta de un perfil de competencias docentes realizada por la UM, previo a la propuesta de eventos de desarrollo docente, pudo ser un elemento importante en la toma de conciencia y en el desarrollo de las mismas por parte de sus profesores.

Por otro lado, también se podría inferir que sucedió lo que Stes et al. (2010) supusieron en su estudio en base a los autoinformes de los profesores: que estos sobreestiman su propio desarrollo, habiendo aportando en el ACD unas respuestas socialmente deseables, puesto que el énfasis institucional del semestre estuvo en incentivar el desarrollo de tales competencias.

Chalmers y Gardiner (2015) mencionaron que es necesario atender dos aspectos cuando se evalúa el éxito de programas de desarrollo docente: cuán efectivos son los procesos y las prácticas involucrados y los cambios que producen tales prácticas y procesos. Luego de asistir a eventos UM, las entrevistas encontraron que no parecen haber sido muchas las modificaciones en las prácticas de los profesores de este estudio. Aproximadamente el 50% de los profesores que dijeron haber incorporado modificaciones pudieron especificar aspectos concretos. Esta baja incidencia, sin embargo, puede explicarse al considerar algunos de los principios de acción recomendados por Gallant (2000, citado en McQuiggan, 2012) para planificar acciones de desarrollo docente. Él mencionó que no son tan efectivas las sesiones de capacitación ofrecidas por única vez. Además, explica que el contexto (departamento académico o institución) debería planificar las condiciones de enseñanza y aprendizaje que espera para sus estudiantes y generar tal contexto. Se desconoce si esta última característica se encuentra en la UM; pero, puesto que ningún profesor mencionó algo así en las entrevistas, puede inferirse que sus iniciativas de cambio fueron personales. Si es así, realmente se ha logrado algo importante con estos profesores que fueron capaces de capitalizar la experiencia de eventos únicos (en vez de continuados

en el tiempo) para introducir modificaciones en su enseñanza. Podría suponerse que lo aplicado responde al grado de comprensión alcanzado por los profesores en cuanto a cómo debe utilizarse una estrategia o recurso y para qué. Además, el grado de desarrollo de la competencia estaría dado por los antecedentes que ya traigan al respecto.

Por otra parte, la relativamente baja proporción de profesores que modificaron algo en sus prácticas a partir de los eventos podría explicarse también considerando que la transferencia entre contextos no es sencilla ni automática (Karm et al., 2013; Norton et al., 2013). Que los profesores lleven al contexto de la enseñanza lo aprendido en el entrenamiento pedagógico requiere habilidades metacognitivas, puesto que la teoría expuesta es distinta de la teoría actuada y es necesario tomar consciencia de ello, afirmaban Karm et al. (2013).

Las competencias se desarrollan gradualmente y los cambios de un programa de desarrollo docente se propagan progresivamente (Roxå y Mårtensson, 2013). Karm et al. (2013) explicaban que las modificaciones en las actitudes de los profesores ocurren en cursos largos y que el proceso de adoptar un enfoque centrado en el estudiante es lento, requiriendo el apoyo de cursos o acciones de capacitación. Además, aportaban que los cursos cortos podrían producir dudas en los profesores acerca de las propias habilidades de enseñanza. En la presente investigación, un grupo reducido de profesores manifestaron en las realimentaciones inmediatas a los eventos, que necesitan más tiempo para poner en práctica lo visto allí. Por otra parte, se mencionó antes que las entrevistas permitieron identificar relativamente a pocos profesores que modificaron su práctica luego de participar en algún evento UM. Stes et al. (2010), en las conclusiones de su estudio, que no mostró modificaciones en el comportamiento a corto plazo de los profesores, suponían que los profesores necesitan más tiempo para implementar de modo exitoso lo aprendido. Interpretaron que el programa de desarrollo docente sí tuvo impacto en

los profesores en cuanto a su enfoque docente (más centrado en el estudiante), pero no en el comportamiento docente, puesto que se les dificultó la implementación. Esto mismo podría haber sucedido en la UM.

Características de programas efectivos de desarrollo docente

Identificar aspectos de los programas que favorecen el desarrollo docente, es valioso para planificar otros programas (o en otros contextos) y que estos sean eficaces, decía McQuiggan (2012).

En cuanto a las características que aportan a la motivación y el compromiso de los profesores en los programas de desarrollo docente, Sorinola et al. (2015) identificaron el aprendizaje participativo, caracterizado por el intercambio entre los profesores, las experiencias prácticas y la reflexión acerca de la práctica. A su vez, Hodgson y Wilkerson (2014) mencionaban como características que favorecen la efectividad, incluir en los programas el aprendizaje experiencial, brindar realimentación a los profesores, favorecer "relaciones efectivas entre compañeros y colegas", velar por "intervenciones bien diseñadas siguiendo los principios de enseñanza y aprendizaje, y el uso de diversidad de métodos educativos" (p. 497). Con tales conclusiones coincide el presente estudio, puesto que los profesores, en su realimentación inmediata a los eventos para el desarrollo docente, también valoraron la aplicación de la temática durante el evento; el espacio para intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas; obtener ideas prácticas y sustento teórico; contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia; categorías que pueden equipararse a las características citadas por Hodgson y Wilkerson. Además, en las entrevistas realizadas más de un mes después del evento, los profesores volvieron a mencionar que recordaban la información o alguna idea que les resultó nueva, las actividades realizadas y también la realimentación obtenida, además de otros aspectos.

Los profesores solicitaron en más de una ocasión que los eventos fueran específicos para su disciplina. Pero también estuvieron quienes mencionaron que les resultó útil tener encuentros en los que

pudieron intercambiar experiencias con colegas de otras áreas. En cuanto a este aspecto, hay estudios que apoyan dos posturas: están los que encontraron que los programas que abordan el desarrollo docente de modo disciplinar son más efectivos que aquellos que trabajan de modo general o para destinatarios de diversas disciplinas (Chalmers y Gardiner, 2015) y los que no encontraron diferencias en ese sentido (Stes y Van Petegem, 2013). Evidentemente, las dos opciones son complementarias, beneficiando cada una a algún grupo de académicos.

Los portafolios mostraron que un dispositivo considerado útil por los profesores para su desarrollo docente fue el intercambio con colegas. Roxå y Mårtensson (2013) explicaban desde un enfoque social que esto es efectivamente así. Ellos mencionaron que el trabajo en equipo y la confianza entre colegas son aspectos claves para el desarrollo docente. Ambos aspectos quedaron comprendidos en esa categoría en esta tesis. El estudio de Knight, Tait y Yorke (2006, citados en Pleschová y Simon, 2013) había revelado algo similar: que los profesores valoraban las experiencias de aprendizaje informales generadas en su contexto social, entre colegas. Además, en el presente estudio el trabajo colaborativo fue uno de los aspectos en que los profesores experimentaron desarrollo. Dicha competencia era una de las que se considera transversal en el perfil docente, y parecería ser que los profesores percibieron que se vio beneficiada. Incluso podría pensarse que hubo dos vertientes en el desarrollo de la misma puesto que, por un lado, los eventos generaron oportunidades para ese intercambio con los colegas, incluso de otras disciplinas, tal como encontraron en su estudio Hoon y Swee (2013). Karm et al. (2013) también habían notado que a partir de un curso de capacitación, se generaban comunidades de discusión entre profesores y que se había logrado mayor comunicación entre docentes de distintas disciplinas. Por otra parte, la otra fuente de desarrollo del trabajo colaborativo a partir del intercambio entre colegas sería que, incluso quienes no participaron de los eventos o asistieron a pocos de ellos, se enriquecieron debido al impulso institucional que puso énfasis en alcanzar determinados mínimos en el

perfil docente. Esto, evidentemente, ha llevado a ciertos profesores a buscar el intercambio con sus compañeros.

Aproximadamente la mitad de los profesores que asistieron a las simulaciones de las estrategias (así como a la de tutoría) consideraron que el tiempo fue insuficiente. Puede vincularse ese dato con lo sugerido por varios profesores que recomendaron incluir más tiempo de acompañamiento para saber si las estrategias que van desarrollando son adecuadas (objetivo al que apuntaban las simulaciones). Evidentemente el tiempo de acompañamiento es un aspecto digno de atención al planificar instancias eficaces para apoyar el desarrollo docente. Esta recomendación de prever más tiempo para determinados eventos volvió a aparecer en algunas de las entrevistas realizadas un mes o más después del evento. Postareff et al. (2007) encontraron que es necesario contar con al menos un año de capacitación para que haya efectos significativos en el enfoque de enseñanza centrado en el estudiante por parte de los profesores. Lo interesante es que los profesores que no tenían ningún curso de pedagogía obtuvieron mejores resultados que quienes llevaban menos de un año de cursos. Supusieron que quienes ya hubieran realizado algunos cursos cortos, serían más conscientes de sus limitaciones en la docencia que antes de iniciarlos. Tal vez eso mismo puede tomarse para interpretar los comentarios de los profesores de la presente investigación que solicitaron más tiempo para las capacitaciones.

McQuiggan (2012) había encontrado que un grupo de profesores que participó de una capacitación para enseñar en línea modificó luego de ella sus prácticas de enseñanza. El hecho se atribuye a que estuvieron dispuestos a reflexionar acerca de sus acciones, lo que tiene el potencial de modificar las suposiciones y creencias que las sustentan. Pero esta autora también mencionaba que es necesario integrar intencionalmente el tiempo en la planificación de las capacitaciones, de modo que aquellos profesores que estén dispuestos a pensar acerca de sus creencias y prácticas puedan hacerlo, siendo que no todos están abiertos a ello, y que además suele haber una barrera temporal para lograr la par-

ticipación y el compromiso. En los portafolios docentes de esta muestra se pudo notar que una herramienta considerada útil para el desarrollo buscado, fue justamente la de los mismos portafolios. Si se piensa que la función de estos es ofrecer oportunidades para la reflexión acerca de la propia práctica, se corrobora la importancia de este pensar en sí mismo. Yarros (2015) lo había expresado de este modo:

> para que la formación se convierta en experiencia tiene que brindar oportunidades para pensarse a sí mismo, como fuente de saber y de ser; para acceder a otras formas de saber y de relación con el saber: el saber incorporado, que nos constituye y necesitamos para vivir. (p. 860)

Conclusiones

Los resultados presentados en el Capítulo IV permiten concluir lo siguiente:

1. Se consiguió un instrumento válido y confiable para realizar un autodiagnóstico de las competencias docentes propuestas en el modelo de la Universidad de Montemorelos (UM).

2. El perfil de autodiagnóstico de competencias docentes de la muestra de profesores de la UM en el pretest mostró que la media de las competencias de la dimensión investigador estuvo entre el 60% y el 70% de la escala; las competencias de la dimensión profesor estuvieron entre el 70% y el 80% de la escala y las de la dimensión tutor y mentor promediaron entre el 80% y el 90% de la escala.

3. El perfil de autodiagnóstico de competencias docentes de la muestra de profesores de la UM en el postest mostró medias más elevadas para todas las competencias. Las medias para las competencias de la dimensión investigador y la competencia 4: implementar estrategias de enseñanza (dimensión profesor) se ubicaron entre el 70% y el 80% de la escala; las medias de las competencias 5: respetar las leyes de la mente, 3: planificar, liderar y evaluar el proceso de aprendizaje (dimensión profesor) y 7: inspirar al alumno al convertirse en modelo (dimensión tutor y mentor) estuvieron entre el 80% y el 85% de la escala y la competencia 6: ejercer la tutoría y la mentoría (dimensión tutor y mentor) alcanzó el 90% de la escala.

4. Todas las competencias docentes de la muestra tuvieron un desarrollo significativo luego de un semestre en el que los profesores se vieron desafiados a trabajar por la autosuperación. Sin

embargo, el tamaño del efecto fue pequeño para cuatro de ellas y medio para otras tres (una de cada dimensión).

5. Según el autodiagnóstico en el postest, se pueden identificar tres grupos de docentes en la muestra, en cuanto a su nivel de competencias: aquellos que se autodiagnosticaron con una media alta en todas las competencias (34%), otros que se ubicaron en un rango medio (42%) y quienes realizaron una autovaloración más baja para todas sus competencias (24%).

6. Existe un alto grado de satisfacción de los asistentes a los eventos para estimular el desarrollo profesional, según las realimentaciones obtenidas en los mismos.

7. Los aspectos de los eventos realizados que los profesores consideraron más útiles fueron los siguientes: obtener ideas prácticas, obtener sustento teórico, contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia, aplicar la temática durante el evento e intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas. Esto se vio reflejado tanto en la cantidad de citas comprendidas en tales categorías como en la cantidad de eventos en las que estuvieron representadas.

8. Las sugerencias más representadas ofrecidas por los profesores en las realimentaciones inmediatas a los eventos fueron estas: dar continuidad a estos eventos, asignar más tiempo a los eventos cortos, cuidar la organización y la logística, divulgar la información ofrecida en el evento y ofrecer ejemplos prácticos.

9. En cuanto a los recuerdos que conservan los profesores entrevistados un mes o más después del evento en cuestión, mostraron cinco categorías como las más representadas: la información analizada o una idea que les resultó nueva; la estrategia o algunas actividades realizadas; conclusiones que obtuvieron a partir del evento; las emociones o percepciones que les generó y las asociaciones que hicieron con su práctica docente o área profesional.

10. Acerca de incorporar modificaciones en su práctica a partir de los eventos a los que asistieron, un grupo de profesores aplicó algún aspecto de lo trabajado en ellos; otro grupo continuó preparándose para aplicar lo visto en un futuro cercano (quienes leyeron materiales acerca de la temática estudiada o quienes planificaron sus propuestas) y un tercer grupo dice haber aplicado, aunque no dejaron claro que fuera como resultado del evento.

11. Los portafolios docentes permitieron confirmar que los profesores consideran haberse desarrollado en todas las dimensiones: investigador, profesor, tutor y mentor.

12. Los portafolios docentes permitieron identificar que los dispositivos que ayudaron a los profesores en su desarrollo docente fueron los eventos realizados por la UM, interacciones con colegas, la elaboración del portafolio docente, lecturas personales, estudios de posgrado, cursos y visitas a otras instituciones y asesorías y procesos de investigación.

Recomendaciones

Los resultados de este trabajo permiten aportar sugerencias para la UM, puesto que se han desprendido de ese contexto. Esto no quita que otras instituciones puedan verse beneficiadas también con las mismas, al poder anticiparse o sacar provecho de la experiencia aquí presentada. También pueden hacerse recomendaciones para futuras investigaciones que tengan como tema el desarrollo docente. Las mismas se presentan a continuación.

Para la institución

Los logros encontrados en el desarrollo docente percibido por los profesores indican que vale la pena el esfuerzo realizado para ofrecerles instancias de autosuperación. El éxito de la propuesta se vio también en contar siempre con un grupo de profesores que asistió de manera voluntaria y en comentarios positivos de que los asistentes disfrutaban los eventos, además de aprender en ellos. Por lo tanto, es ineludible alentar a que este tipo de propuestas tenga continuidad en el tiempo.

Será bueno seguir cuidando, desde la planificación de la propuesta didáctica de un evento, el planteo de objetivos alcanzables, de modo que todos los asistentes salgan convencidos de que es posible lograr lo que se está proponiendo en el encuentro. Eso requiere, además, realizar una buena propuesta vivencial que también se analice debidamente desde el marco teórico.

Respecto de los eventos con formato simulación, conviene tener en cuenta que la mayoría de los profesores que participaron en ellos consideró escaso el tiempo que se les destinó. Por eso es recomendable dedicar más tiempo a esa actividad, permitiendo que sea más productivo el intercambio entre colegas.

La institución hizo un esfuerzo sostenido por impulsar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Algunas de ellas requieren, por sus características, considerar algunos otros aspectos además de la formación docente. Será bueno preverlo con anticipación, para favorecer que los profesores se sientan seguros de poder implementar la estrategia en sus áreas. Por ejemplo, la estrategia simulación requiere en ciertas disciplinas el uso de infraestructura y equipamiento con el que será necesario contar.

Las temáticas ofrecidas en los eventos fueron variadas, abarcando distintos tópicos necesarios en la tarea docente. Será apropiado dar continuidad a dos temas reiteradamente solicitados por los profesores: uso de tecnología (específicamente solicitaron manejo de gestores y bases de datos) y estrategias de integración de la fe.

Además, siendo que las dimensiones investigador y tutor y mentor tienen un lugar muy destacado en el perfil de competencias docentes, pero la correlación entre sus variables latentes fue débil según el análisis de ecuaciones estructurales, será muy provechoso que el programa de desarrollo docente busque deliberadamente fortalecer la vinculación entre estas dimensiones en el perfil de los docentes.

Los profesores siempre parecen demandar más ejemplos o ideas prácticos que, en lo posible, sean de su área específica. Todo lo que se pueda hacer en ayudar a visualizar cómo procede un experto en el proceso de enseñanza y aprendizaje atenderá una necesidad sentida por los profesores. A su vez, es importante lograr el equilibrio para que las ideas no se transformen en una fórmula de la que no se comprenda el sustento; pero ofrecer tales ejemplos puede ser una manera de estimular la reflexión tanto como la creatividad de los profesores.

Aunque los profesores han expresado, tanto en la realimentación inmediata como en las entrevistas, sentirse satisfechos con lo trabajado en los eventos, no siempre queda claro por sus comentarios que hayan comprendido plenamente los conceptos o las estrategias allí trabajados. Algunas personas mencionaron esto explícitamente. Por lo tanto, es recomendable tomar en cuenta el aporte de Galán (citado en McQuiggan, 2012) acerca de ofrecer programas continuos o graduales que permitan a los profesores ir reflexionando, modificando sus concepciones y recibiendo realimentación. También sería útil brindarles una estructura de apoyo para construir una comunidad que intercambie opiniones y experiencias y que planifique colaborativamente.

Aunque no fuera posible planificar un curso de larga duración, podría ayudar el hecho de planificar una secuencia de algunos eventos que aborden la misma temática, a modo de consolidar aprendizajes y favorecer el desarrollo de una competencia en los profesores asistentes.

Algunos profesores hicieron una recomendación que varios autores avalan (Benedito Antolí et al., 2001; Fraser et al., 2010; Scarbecz et al., 2011): sería muy útil hacer propuestas de cursos, eventos o actividades específicas para profesores en distintas etapas de su carrera docente. Así se atenderían las necesidades particulares de los profesores noveles y de quienes ya tienen experiencia en la docencia.

Para futuras investigaciones

En esta investigación hubo datos que se recogieron con los nombres de los profesores y otros que fueron anónimos. Este aspecto puede mejorarse en futuros estudios. La identificación personal de los sujetos es un factor clave para poder hacer un seguimiento en la investigación. Y esto en diversos sentidos; por un lado, permitiría hacer un tipo de análisis más complejo, que pudiera aportar más precisiones al relacionar datos de distintas fuentes, como encontrar patrones de respuesta, por ejemplo; por otro, facilitaría acudir al profesional en momentos posteriores para aclarar dudas acerca de lo que quisieron decir en sus realimentaciones, por ejemplo.

Investigaciones como esta que incluyan datos cualitativos conviene que sean realizadas en equipo para facilitar la creación independiente de categorías por parte de al menos dos investigadores, o para cotejar el grado de coincidencia de una doble categorización. Esto aumentaría notablemente la objetividad del estudio.

Para futuras investigaciones acerca de las percepciones de los profesores en cuanto a un programa de desarrollo docente, sería útil considerar algunas otras variables. Por ejemplo, siendo que Fraser et al. (2010) identificaron necesidades diferentes para profesores en diversas etapas de su carrera, ayudará conocer los años de experiencia docente que tiene el profesor, para identificar los aspectos que consideran útiles los profesores que representan a esas distintas etapas.

Otras investigaciones en esta área que complementarían y ampliarían lo aquí trabajado, podrían adoptar nuevas perspectivas para evaluar el desarrollo docente; ya no la satisfacción de los profesores con la propuesta o su propia percepción de desarrollo, sino las modificaciones en sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, sus modificaciones en las prácticas diarias, las opiniones de los estudiantes en cuanto a las modificaciones en la enseñanza, entre otras. Es decir, evaluar el impacto en sentido amplio.

Por otra parte, convendría averiguar si el desarrollo docente percibido y demostrado por los profesores varía en función de haber participado o no de la propuesta institucional. Es decir, ¿notan y demuestran los profesores que su desarrollo docente es mayor al participar de los eventos institucionales que al investigar por su propia cuenta o por otros medios?

Además, es conveniente investigar acerca de la duración de los programas de desarrollo docente para asegurar su efectividad. ¿Cuánto tiempo es necesario de capacitación para identificar modificaciones en las concepciones y en las prácticas docentes, así como en los aprendizajes de sus estudiantes?

El área del desarrollo docente ofrece muchas oportunidades para que la investigación y las instituciones aporten al crecimiento de los profesionales que trabajan por la educación.

APÉNDICE A

INSTRUMENTO

Autodiagnóstico de competencias docentes

Estimado/a docente:

El objetivo principal de este instrumento es permitirle reflexionar sobre sus competencias docentes e identificar el grado de desarrollo de las mismas. No tiene vinculación con su evaluación docente. Sus respuestas aportarán información que la VRA pueda utilizar para proponer un programa de desarrollo profesional docente acorde a las necesidades de sus profesores.

La sección central de este instrumento tiene tres dimensiones que conforman el perfil docente que la UM espera del profesor universitario. Para cada ítem hay 4 opciones de respuesta cerrada (obligatoria).

Este formulario en línea sólo permite el envío cuando está completo. Le avisará si quedó sin responder alguna pregunta. El tiempo estimado para completarlo es de 15-20 minutos. Al terminar, presione el botón "enviar". Es recomendable iniciarlo teniendo el tiempo disponible para terminar, siendo que no quedan guardadas las respuestas si se abandona el sitio antes de presionar "enviar".

Su sinceridad al responder le brindará más oportunidades de gestionar un desarrollo docente satisfactorio. Se le solicita el nombre, de modo de poder brindarle los resultados personales que sinteticen el diagnóstico de sus competencias docentes. De todos modos, los datos personales serán confidenciales; no serán de dominio público.

¡Muchas gracias por el tiempo que invierta en completar este instrumento!

Nombre y apellido:

DATOS DEMOGRÁFICOS

Si ha participado en alguno de los siguientes tipos de capacitación docente FUERA DE LA UM en el último año, indique en cuántos:

- Cursos y/o seminarios de pedagogía y/o didáctica: __1-2 __3-5
- Talleres de estrategias docentes: __1-2 __3-5
- Conferencias o congresos de temáticas propias de la docencia: __1-2 __3-5
- Jornadas, seminarios o conferencias de cosmovisión cristiana en la tarea docente: __1-2 __3-5
- Estudios formales en curso o incompletos de formación docente: __Sí

Si se ha ocupado en lecturas referidas a temáticas docentes durante este año, indique de qué tipo y aproximadamente cuántas:

- Libros de pedagogía y/o didáctica: __1-2 __3-5 __6 ó más
- Revistas y/o artículos referidos a la docencia: __1-2 __3-5 __6 ó más
- Blogs educativos: __1-2 __3-5 __6 ó más

GÉNERO

1. Femenino
2. Masculino

TIEMPO

1. Completo
2. Parcial

FACULTAD

1. ESART
2. ESEST
3. ESMUS
4. FACED
5. FACEJ
6. FACSA
7. FAPSI
8. FATEO
9. FITEC
10. UMVIRTUAL
11. ESPRE (prepa)

COMPETENCIAS DOCENTES

Escala para valorar cada uno de los ítems:

1 = No lo considero importante,
2 = No me siento en condiciones,
3 = Lo hago, aunque necesito mejorar,
4 = Lo hago de modo eficiente y flexible.

Dimensión investigador
C1

1. Propongo proyectos de investigación acotados, relacionados con temáticas de la/s asignatura/s a mi cargo, de modo que mis estudiantes se ejerciten en el método científico.
2. Ofrezco realimentación para guiar el aprendizaje (sugiero alternativas de razonamiento, confronto con aportes de investigaciones, corrijo redacción, etc.).
3. Asesoro a estudiantes en investigaciones y proyectos.
4. Guío a los estudiantes que investigan en mi equipo, brindándoles aportes significativos.

C2

5. Recurro a bibliografía actualizada en idioma inglés.
6. Tengo al menos un proyecto registrado en la Dirección de Posgrado e Investigación.

7. Participo en la elaboración y el desarrollo de proyectos, como parte de un equipo de investigación (institucional, nacional y/o internacional).
8. Tomo en cuenta las ideas de los demás, al aportar en proyectos colaborativos de investigación.
9. Comparto los contenidos científicos de mis investigaciones y mi disciplina, adecuándolos a los destinatarios.
10. Participo en congresos y eventos de divulgación, compartiendo mis aportes al conocimiento.
11. Elaboro informes, documentación y/o artículos de mis investigaciones, con fines de divulgación académica.
12. Colaboro anualmente en la organización de algún curso, seminario, congreso u otras instancias de intercambio de conocimiento científico.

Dimensión profesor

C3

13. Aplico un sistema de evaluación coherente con el proceso de aprendizaje que fomenté en mis estudiantes.
14. Utilizo diversas estrategias de evaluación que enfrentan al estudiante con situaciones relevantes.
15. Utilizo instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentiven en mis estudiantes el desarrollo de habilidades metacognitivas.
16. Brindo a tiempo la realimentación de los trabajos y evaluaciones que solicito a mis estudiantes (mediante las rúbricas o criterios previamente convenidos).
17. Utilizo la información obtenida mediante la evaluación a mis alumnos, para tomar decisiones.
18. Estimulo al estudiante en la utilización de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), favoreciendo las habilidades de búsqueda, selección y síntesis de información.
19. Destaco en mis producciones académicas y en el proceso de aprendizaje, las conexiones con las creencias, los principios y los valores cristianos.
20. Selecciono y/o diseño materiales didácticos apropiados que favorezcan en los estudiantes la transferencia a situaciones profesionales.
21. Calculo el tiempo que debe invertir el estudiante fuera de clases para el aprendizaje, de modo de hacer requerimientos equilibrados.

C4

22. Aplico distintas estrategias de enseñanza, buscando que sean apropiadas para favorecer aprendizajes significativos para el estudiante.
23. Utilizo la estrategia *resolución de problemas.* (Consiste en presentar a los estudiantes una situación problemática originada en el mundo real, que requiera escoger al menos entre dos alternativas de análisis y solución, provocando la investigación)
24. Incluyo en mis clases la estrategia *estudio de casos.* (Implica proponer una situación para inducir el análisis, debate, toma de decisiones, y luego comparar la respuesta generada en clase con decisiones tomadas en la realidad).
25. Empleo en clase la estrategia *simulación*. (Requiere que los estudiantes actúen como si participaran en situaciones propias del ámbito profesional, favoreciendo su ejercitación, comprensión, identificación y reflexión acerca de sus implicancias).

26. Incluyo el aprendizaje por experiencia como estrategia para que mis estudiantes tengan vivencias en el ámbito profesional, que permitan profundizar en el ámbito académico.
27. Oriento a mis estudiantes para que aporten individualmente al equipo, y trabajen colaborativamente logrando un procesamiento grupal enriquecedor.
28. Incluyo en mis propuestas didácticas variedad de estrategias de integración de la fe. (Según Taylor, tales estrategias son: ilustrativas [analogías, narrativas, ejemplares], conceptuales [textuales, temáticas, valorativas], y experimentales [personales, relacionales, declarativas])
29. Empleo las TIC para intercambiar experiencias y gestionar mi desarrollo profesional (por ejemplo, participando en video conferencias, blogs educativos, MOOCs, etc.).

C5

30. Planifico e implemento secuencias de aprendizaje buscando que ayuden a mis estudiantes a reflexionar acerca de sus vivencias y a construir significados nuevos y completos.
31. Considero la individualidad de mis estudiantes y las particularidades del grupo para diseñar momentos de aprendizaje variados.
32. Promuevo el desarrollo de habilidades reflexivas, mostrando explícitamente procesos básicos de pensamiento (diálogo reflexivo, explicaciones, representaciones, etc.).
33. Favorezco el pensamiento reflexivo y autónomo de mis estudiantes (diálogos reflexivos, estrategias de escritura, dibujos o representaciones, entre otros).
34. Requiero que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos diversos y auténticos (al explicar ideas, interpretar textos, pronosticar fenómenos, construir argumentos, por ejemplo).
35. Mantengo motivados a mis estudiantes.
36. Genero momentos de reflexión acerca de lo aprendido, cómo lo aprendieron y qué más deberían aprender, para celebrar lo logrado y transferirlo a otros ambientes.
37. Planifico cada situación de enseñanza para que el estudiante transite al menos tres etapas del aprendizaje: experimentación, conceptualización y aplicación.

Dimensión tutor y mentor

C6

38. Promuevo relaciones respetuosas entre estudiantes.
39. Soy imparcial al incentivar el cumplimiento de las normas académicas y de convivencia.
40. Favorezco el desarrollo de un clima de confianza que permita a los estudiantes considerar mis recomendaciones para su desarrollo profesional.
41. Hago esfuerzos intencionados por generar una relación personal con mis estudiantes, para acompañarlos en su proceso de desarrollo.
42. Brindo a mis estudiantes un servicio de tutoría integral, procurando apoyarlos en todas sus dimensiones, o referirlos con los profesionales indicados si sus necesidades lo requieren.
43. Estoy bien informado acerca del plan de estudios, los servicios y las oportunidades de desarrollo que ofrece la universidad, para brindar a mis estudiantes un servicio de tutoría académica integral.
44. Propongo experiencias de aprendizaje que permitan elaborar convicciones propias sobre la aplicación del conocimiento, los valores personales y los propósitos de vida.
45. Respeto la individualidad de mis tutelados o discípulos, buscando favorecer el potencial de cada uno.

46. Tengo con mis estudiantes una relación que trasciende el ámbito académico, de tal forma que algunos me ven como mentor.
47. Mantengo un vínculo con quienes me consideran mentor, después de graduados.

C7

48. Cuido mi cuerpo, siendo consciente de que éste me proporciona el canal para comunicarme con Dios y con mis semejantes.
49. Interactúo con alumnos, colegas y otros públicos mediante habilidades de comunicación efectiva, escucha activa, negociación, empatía y estímulo.
50. Desarrollo mi carácter, siendo consciente de que es el medio educativo más poderoso.
51. Muestro dominio de mí mismo, mostrando coherencia entre mis conocimientos y acciones tanto en mi desempeño académico y profesional, como en mi vida diaria.
52. Reflexiono respecto de mi propio desempeño, posibilidades y necesidades de desarrollo profesional y personal, buscando autosuperarme constantemente.
53. Mantengo una actitud humilde y emprendedora, que se evidencia en iniciativas de servicio abnegado.
54. Busco mediante toda mi propuesta educativa, favorecer en mí, en mis estudiantes y colegas el desarrollo del servicio a Dios y al prójimo, por amor.

La UM continúa trabajando en ofrecer un programa de apoyo al desarrollo profesional docente

1. Considerando SUS propias necesidades, ¿qué recomienda incluir en el programa de desarrollo docente? (No responda si no siente necesidades)
2. Considerando en general las necesidades de todos los profesores UM, ¿qué recomienda incluir en el programa?

APÉNDICE B

SALIDAS ESTADÍSTICAS COMPUTARIZADAS

Validación del instrumento

Análisis factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,900
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5655,752
	gl	1431
	Sig.	,000

	Extracción
InC1I1 Propongo proyectos de investigación acotados, relacionados con temáticas de la/s asignatura/s a mi cargo, de modo que mis estudiantes se ejerciten en el método científico.	,487
InC1I2 Ofrezco realimentación para guiar el aprendizaje por descubrimiento (sugiero alternativas de razonamiento, confronto con aportes de investigaciones, corrijo redacción, etc.).	,457
InC1I3 Asesoro sistemáticamente a estudiantes en investigaciones y proyectos (ya sean acotados, propios de mis materias, como de mayor envergadura).	,472
InC1I4 Aporto en las investigaciones y proyectos de los estudiantes que asesoro, guiándolos al pensar y operar en investigación.	,488
InC2I9 Comparto los hallazgos científicos de mis investigaciones y mi disciplina, adecuándolos a los destinatarios.	,628
InC2I5 Recurro a bibliografía actualizada en idioma inglés.	,256
InC2I6 Tengo al menos un proyecto registrado en la Dirección de Investigación.	,435
InC2I7 Participo en la elaboración y el desarrollo de proyectos, como parte de un equipo de investigación (institucional, nacional y/o internacional).	,484
InC2I8 Al aportar en proyectos colaborativos de investigación, tomo en cuenta las ideas de los demás.	,404
InC2I10 Participo en congresos y eventos de divulgación, compartiendo mis aportes al conocimiento.	,529
InC2I11 Elaboro informes, documentación y/o artículos de mis investigaciones, con fines de divulgación académica.	,554
InC2I12 Colaboro anualmente en la organización de algún curso, seminario, congreso u otras instancias de intercambio de conocimiento científico.	,452

PrC3I13 Planifico e implemento secuencias de aprendizaje buscando que ayuden a mis estudiantes a reflexionar acerca de sus vivencias y a construir significados nuevos y completos.	,426
PrC3I14 Oriento a mis estudiantes para que además de hacer su aporte individual al equipo, trabajen colaborativamente logrando un procesamiento grupal enriquecedor.	,489
PrC3I15 Aplico un sistema de evaluación coherente con el proceso de aprendizaje que fomenté en mis estudiantes.	,449
PrC3I16 Utilizo diversas estrategias de evaluación que enfrentan al estudiante con situaciones relevantes.	,456
PrC3I17 Utilizo instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentiven en mis estudiantes el desarrollo de habilidades metacognitivas.	,410
PrC3I18 Brindo a tiempo la realimentación de los trabajos y evaluaciones que solicito a mis estudiantes (mediante las rúbricas o criterios previamente convenidos).	,410
PrC3I19 Utilizo la información obtenida mediante la evaluación a mis alumnos, para tomar decisiones.	,444
PrC4I23 Aplico distintas estrategias de enseñanza, buscando que sean apropiadas para favorecer aprendizajes significativos en el estudiante.	,584
PrC4I24 Utilizo la estrategia resolución de problemas en el proceso de enseñanza.	,434
PrC4I25 Incluyo en mis clases la estrategia estudio de casos.	,459
PrC4I26 Empleo en clase la estrategia simulación.	,509
PrC4I27 Incluyo el aprendizaje por experiencia como estrategia para que mis estudiantes tengan vivencias en el ámbito profesional, que permitan profundizar en el ámbito académico.	,496
PrC4I29 Calculo el tiempo que debe invertir el estudiante fuera de clases para el aprendizaje, de modo de hacer requerimientos equilibrados.	,428
PrC4I30 Selecciono y/o diseño materiales didácticos apropiados para cada contexto y estrategia de enseñanza y aprendizaje (problemas, casos, etc.), buscando que favorezcan en los estudiantes la transferencia a situaciones profesionales.	,498
PrC5I31 Considero la individualidad de mis estudiantes y las particularidades del grupo para diseñar momentos de aprendizaje variados.	,545
PrC5I32 Muestro explícitamente procesos básicos de pensamiento (mediante diálogo reflexivo, explicaciones, representaciones), para animar a mis estudiantes a desarrollar sus habilidades reflexivas.	,519
PrC5I33 Favorezco el pensamiento reflexivo y autónomo de mis estudiantes (involucrándolos en diálogos reflexivos, estrategias de escritura, dibujos o representaciones, entre otros).	,526
PrC5I34 Requiero que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos diversos y auténticos (al explicar ideas, interpretar textos, pronosticar fenómenos, construir argumentos, por ejemplo).	,474
PrC5I35 Mantengo motivados a mis estudiantes.	,415
PrC5I36 Genero momentos para que los estudiantes reflexionen acerca de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué más deberían aprender, de modo que puedan celebrar lo logrado y transferirlo a otros ambientes.	,543

PrC5I37 Planifico cada situación de enseñanza para que el estudiante transite al menos tres etapas del aprendizaje: experimentación, conceptualización y aplicación.	,412
TMC6I38 Promuevo relaciones respetuosas entre estudiantes.	,420
TMC6I39 Soy imparcial al incentivar el cumplimiento de las normas académicas y de convivencia.	,487
TMC6I40 Favorezco el desarrollo de un clima de confianza que permita a los estudiantes considerar mis recomendaciones para su desarrollo profesional.	,617
TMC6I41 Hago esfuerzos intencionados por generar una relación personal con mis estudiantes, para acompañarlos en su proceso de desarrollo.	,563
TMC6I42 Brindo a mis estudiantes un servicio de tutoría integral, procurando apoyarlos en todas sus dimensiones, o conectarlos con los profesionales indicados si sus necesidades lo requieren.	,448
TMC6I43 Estoy bien informado acerca del plan de estudios, los servicios y las oportunidades de desarrollo que ofrece la universidad, como para brindar a mis estudiantes un servicio de tutoría académica integral.	,330
TMC6I45 Respeto la individualidad de mis tutelados o discípulos, buscando favorecer el potencial de cada uno de ellos.	,479
TMC6I46 Tengo con mis estudiantes una relación que trasciende el ámbito académico, de tal forma que algunos me ven como mentor.	,533
TMC6I47 Mantengo un vínculo con quienes me consideran mentor, luego de su graduación.	,449
TMC7I48 Cuido mi cuerpo, siendo consciente de que éste es el canal para comunicarme con Dios y con mis semejantes.	,415
TMC7I49 Interactúo con alumnos, colegas y otros públicos mediante habilidades de comunicación efectiva, escucha activa, negociación, empatía y estímulo.	,561
TMC7I50 Desarrollo mi carácter, siendo consciente de que es el medio educativo más poderoso.	,419
TMC7I51 Velo por mantener el dominio de mí mismo, mostrando coherencia entre mis conocimientos y acciones tanto en mi desempeño académico y profesional, como en mi vida diaria.	,518
TMC7I52 Reflexiono respecto de mi propio desempeño, posibilidades y necesidades de desarrollo profesional y personal, buscando autosuperarme constantemente.	,410
TMC7I53 Mantengo una actitud humilde y emprendedora, que se evidencia en iniciativas de servicio abnegado.	,452
PrC3I22 Destaco en mis producciones académicas y en el proceso de aprendizaje, las conexiones con las creencias, los principios y los valores cristianos.	,387
TMC6I44 Propongo experiencias de aprendizaje y actividades que permiten a mis estudiantes elaborar sus propias convicciones sobre la aplicación del conocimiento adquirido, los valores personales y los propósitos de vida.	,452
TMC7I54 Busco mediante toda mi propuesta educativa, favorecer en mí, en mis estudiantes y colegas el desarrollo del servicio a Dios y al prójimo, por amor.	,473
PrC4I28 Incluyo en mis propuestas didácticas variedad de estrategias de integración de la fe. (Según Taylor, tales estrategias son: ilustrativas [analogías, narrativas, ejemplares], conceptuales [textuales, temáticas, valorativas], y experimentales [personales, r	,457

PrC3I20 Estimulo al estudiante en la utilización de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), favoreciendo las habilidades de búsqueda, selección y síntesis de información.	,350
PrC3I21 Empleo las TIC para intercambiar experiencias y gestionar mi desarrollo profesional (por ejemplo, participando en video conferencias, blogs educativos, MOOCs, etc.).	,366

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	17,553	32,506	32,506	17,553	32,506	32,506	9,835	18,213	18,213
2	5,215	9,658	42,164	5,215	9,658	42,164	9,151	16,947	35,160
3	2,391	4,427	46,591	2,391	4,427	46,591	6,173	11,431	46,591
4	1,618	2,996	49,587						
5	1,527	2,828	52,416						
6	1,427	2,642	55,058						
7	1,299	2,405	57,463						
8	1,229	2,275	59,738						
9	1,169	2,164	61,903						
10	1,075	1,991	63,894						
54	,090	,167	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fiabilidad instrumento completo

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	175	95,6
	Excluido[a]	8	4,4
	Total	183	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,956	54

Fiabilidad dimensión investigador

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	183	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	183	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,887	12

Fiabilidad dimensión profesor

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	182	99,5
	Excluido[a]	1	,5
	Total	183	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	25

Fiabilidad dimensión tutor y mentor

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	175	95,6
	Excluido[a]	8	4,4
	Total	183	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	17

Análisis factorial dimensión investigador

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,898
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	846,963
	gl	66
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
InC1I1 Propongo proyectos de investigación acotados, relacionados con temáticas de la/s asignatura/s a mi cargo, de modo que mis estudiantes se ejerciten en el método científico.	1,000	,547
InC1I2 Ofrezco realimentación para guiar el aprendizaje por descubrimiento (sugiero alternativas de razonamiento, confronto con aportes de investigaciones, corrijo redacción, etc.).	1,000	,550
InC1I3 Asesoro sistemáticamente a estudiantes en investigaciones y proyectos (ya sean acotados, propios de mis materias, como de mayor envergadura).	1,000	,623
InC1I4 Aporto en las investigaciones y proyectos de los estudiantes que asesoro, guiándolos al pensar y operar en investigación.	1,000	,580
InC2I9 Comparto los hallazgos científicos de mis investigaciones y mi disciplina, adecuándolos a los destinatarios.	1,000	,595
InC2I5 Recurro a bibliografía actualizada en idioma inglés.	1,000	,350
InC2I6 Tengo al menos un proyecto registrado en la Dirección de Investigación.	1,000	,486
InC2I7 Participo en la elaboración y el desarrollo de proyectos, como parte de un equipo de investigación (institucional, nacional y/o internacional).	1,000	,563
InC2I8 Al aportar en proyectos colaborativos de investigación, tomo en cuenta las ideas de los demás.	1,000	,500
InC2I10 Participo en congresos y eventos de divulgación, compartiendo mis aportes al conocimiento.	1,000	,561
InC2I11 Elaboro informes, documentación y/o artículos de mis investigaciones, con fines de divulgación académica.	1,000	,610

InC2I12 Colaboro anualmente en la organización de algún curso, seminario, congreso u otras instancias de intercambio de conocimiento científico.	1,000	,493

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,424	45,203	45,203	5,424	45,203	45,203	3,298	27,480	27,480
2	1,033	8,610	53,813	1,033	8,610	53,813	3,160	26,333	53,813
3	,932	7,770	61,584						
4	,773	6,438	68,022						
5	,659	5,495	73,517						
6	,627	5,226	78,743						
7	,559	4,655	83,398						
8	,528	4,397	87,796						
9	,419	3,488	91,284						
10	,403	3,357	94,641						
11	,369	3,078	97,719						
12	,274	2,281	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Matriz de componente rotado[a]

	Componente	
	1	2
InC1I3 Asesoro sistemáticamente a estudiantes en investigaciones y proyectos (ya sean acotados, propios de mis materias, como de mayor envergadura).	,762	,204
InC1I2 Ofrezco realimentación para guiar el aprendizaje por descubrimiento (sugiero alternativas de razonamiento, confronto con aportes de investigaciones, corrijo redacción, etc.).	,715	,194
InC1I4 Aporto en las investigaciones y proyectos de los estudiantes que asesoro, guiándolos al pensar y operar en investigación.	,706	,285
InC1I1 Propongo proyectos de investigación acotados, relacionados con temáticas de la/s asignatura/s a mi cargo, de modo que mis estudiantes se ejerciten en el método científico.	,702	,233
InC2I12 Colaboro anualmente en la organización de algún curso, seminario, congreso u otras instancias de intercambio de conocimiento científico.	,632	,305

InC2I9 Comparto los hallazgos científicos de mis investigaciones y mi disciplina, adecuándolos a los destinatarios.	,595	,491
InC2I11 Elaboro informes, documentación y/o artículos de mis investigaciones, con fines de divulgación académica.	,347	,700
InC2I7 Participo en la elaboración y el desarrollo de proyectos, como parte de un equipo de investigación (institucional, nacional y/o internacional).	,287	,693
InC2I8 Al aportar en proyectos colaborativos de investigación, tomo en cuenta las ideas de los demás.	,251	,661
InC2I10 Participo en congresos y eventos de divulgación, compartiendo mis aportes al conocimiento.	,357	,658
InC2I6 Tengo al menos un proyecto registrado en la Dirección de Investigación.	,242	,653
InC2I5 Recurro a bibliografía actualizada en idioma inglés.		,585

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.[a]

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Análisis factorial dimensión profesor

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,935
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2363,480
	gl	300
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PrC3I13 Planifico e implemento secuencias de aprendizaje buscando que ayuden a mis estudiantes a reflexionar acerca de sus vivencias y a construir significados nuevos y completos.	1,000	,534
PrC3I14 Oriento a mis estudiantes para que además de hacer su aporte individual al equipo, trabajen colaborativamente logrando un procesamiento grupal enriquecedor.	1,000	,504
PrC3I15 Aplico un sistema de evaluación coherente con el proceso de aprendizaje que fomenté en mis estudiantes.	1,000	,703
PrC3I16 Utilizo diversas estrategias de evaluación que enfrentan al estudiante con situaciones relevantes.	1,000	,687
PrC3I17 Utilizo instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentiven en mis estudiantes el desarrollo de habilidades metacognitivas.	1,000	,475

PrC3I18 Brindo a tiempo la realimentación de los trabajos y evaluaciones que solicito a mis estudiantes (mediante las rúbricas o criterios previamente convenidos).	1,000	,403
PrC3I19 Utilizo la información obtenida mediante la evaluación a mis alumnos, para tomar decisiones.	1,000	,476
PrC4I23 Aplico distintas estrategias de enseñanza, buscando que sean apropiadas para favorecer aprendizajes significativos en el estudiante.	1,000	,612
PrC4I24 Utilizo la estrategia resolución de problemas en el proceso de enseñanza.	1,000	,519
PrC4I25 Incluyo en mis clases la estrategia estudio de casos.	1,000	,576
PrC4I26 Empleo en clase la estrategia simulación.	1,000	,538
PrC4I27 Incluyo el aprendizaje por experiencia como estrategia para que mis estudiantes tengan vivencias en el ámbito profesional, que permitan profundizar en el ámbito académico.	1,000	,477
PrC4I29 Calculo el tiempo que debe invertir el estudiante fuera de clases para el aprendizaje, de modo de hacer requerimientos equilibrados.	1,000	,550
PrC4I30 Selecciono y/o diseño materiales didácticos apropiados para cada contexto y estrategia de enseñanza y aprendizaje (problemas, casos, etc.), buscando que favorezcan en los estudiantes la transferencia a situaciones profesionales.	1,000	,500
PrC5I31 Considero la individualidad de mis estudiantes y las particularidades del grupo para diseñar momentos de aprendizaje variados.	1,000	,583
PrC5I32 Muestro explícitamente procesos básicos de pensamiento (mediante diálogo reflexivo, explicaciones, representaciones), para animar a mis estudiantes a desarrollar sus habilidades reflexivas.	1,000	,630
PrC5I33 Favorezco el pensamiento reflexivo y autónomo de mis estudiantes (involucrándolos en diálogos reflexivos, estrategias de escritura, dibujos o representaciones, entre otros).	1,000	,689
PrC5I34 Requiero que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos diversos y auténticos (al explicar ideas, interpretar textos, pronosticar fenómenos, construir argumentos, por ejemplo).	1,000	,547
PrC5I35 Mantengo motivados a mis estudiantes.	1,000	,440
PrC5I36 Genero momentos para que los estudiantes reflexionen acerca de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué más deberían aprender, de modo que puedan celebrar lo logrado y transferirlo a otros ambientes.	1,000	,616
PrC5I37 Planifico cada situación de enseñanza para que el estudiante transite al menos tres etapas del aprendizaje: experimentación, conceptualización y aplicación.	1,000	,516
PrC3I22 Destaco en mis producciones académicas y en el proceso de aprendizaje, las conexiones con las creencias, los principios y los valores cristianos.	1,000	,416

PrC4I28 Incluyo en mis propuestas didácticas variedad de estrategias de integración de la fe. (Según Taylor, tales estrategias son: ilustrativas [analogías, narrativas, ejemplares], conceptuales [textuales, temáticas, valorativas], y experimentales [personales, r	1,000	,446
PrC3I20 Estimulo al estudiante en la utilización de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), favoreciendo las habilidades de búsqueda, selección y síntesis de información.	1,000	,535
PrC3I21 Empleo las TIC para intercambiar experiencias y gestionar mi desarrollo profesional (por ejemplo, participando en video conferencias, blogs educativos, MOOCs, etc.).	1,000	,541

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,827	43,307	43,307	10,827	43,307	43,307	5,835	23,341	23,341
2	1,367	5,468	48,775	1,367	5,468	48,775	3,977	15,910	39,251
3	1,321	5,284	54,060	1,321	5,284	54,060	3,702	14,809	54,060
4	1,094	4,376	58,436						
5	,926	3,704	62,140						
6	,859	3,435	65,575						
7	,846	3,384	68,959						
8	,746	2,983	71,941						
9	,673	2,692	74,633						
10	,613	2,453	77,086						
11	,572	2,289	79,375						
12	,544	2,174	81,549						
13	,517	2,068	83,617						
14	,490	1,959	85,576						
15	,481	1,924	87,499						
16	,445	1,780	89,279						
17	,428	1,713	90,992						
18	,365	1,459	92,451						
19	,342	1,368	93,819						
20	,324	1,298	95,117						
21	,287	1,150	96,266						
22	,260	1,041	97,307						
23	,251	1,005	98,312						

24	,238	,954	99,266						
25	,183	,734	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Matriz de componente rotado[a]

	Componente		
	C5	C3	C4
PrC5I33 Favorezco el pensamiento reflexivo y autónomo de mis estudiantes (involucrándolos en diálogos reflexivos, estrategias de escritura, dibujos o representaciones, entre otros).	,790	,135	,216
PrC5I32 Muestro explícitamente procesos básicos de pensamiento (mediante diálogo reflexivo, explicaciones, representaciones), para animar a mis estudiantes a desarrollar sus habilidades reflexivas.	,730	,209	,232
PrC5I36 Genero momentos para que los estudiantes reflexionen acerca de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué más deberían aprender, de modo que puedan celebrar lo logrado y transferirlo a otros ambientes.	,696	,283	,227
PrC3I13 Planifico e implemento secuencias de aprendizaje buscando que ayuden a mis estudiantes a reflexionar acerca de sus vivencias y a construir significados nuevos y completos.	,674	,279	
PrC4I23 Aplico distintas estrategias de enseñanza, buscando que sean apropiadas para favorecer aprendizajes significativos en el estudiante.	,647	,396	,191
PrC5I31 Considero la individualidad de mis estudiantes y las particularidades del grupo para diseñar momentos de aprendizaje variados.	,646	,220	,342
PrC3I14 Oriento a mis estudiantes para que además de hacer su aporte individual al equipo, trabajen colaborativamente logrando un procesamiento grupal enriquecedor.	,582	,267	,308
PrC5I37 Planifico cada situación de enseñanza para que el estudiante transite al menos tres etapas del aprendizaje: experimentación, conceptualización y aplicación.	,561	,108	,436
PrC3I19 Utilizo la información obtenida mediante la evaluación a mis alumnos, para tomar decisiones.	,560	,384	,121
PrC4I30 Selecciono y/o diseño materiales didácticos apropiados para cada contexto y estrategia de enseñanza y aprendizaje (problemas, casos, etc.), buscando que favorezcan en los estudiantes la transferencia a situaciones profesionales.	,540	,379	,255
PrC5I34 Requiero que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos diversos y auténticos (al explicar ideas, interpretar textos, pronosticar fenómenos, construir argumentos, por ejemplo).	,532	,139	,495

PrC4I28 Incluyo en mis propuestas didácticas variedad de estrategias de integración de la fe. (Según Taylor, tales estrategias son: ilustrativas [analogías, narrativas, ejemplares], conceptuales [textuales, temáticas, valorativas], y experimentales [personales, r	,492	,276	,357
PrC5I35 Mantengo motivados a mis estudiantes.	,447	,442	,214
PrC3I15 Aplico un sistema de evaluación coherente con el proceso de aprendizaje que fomenté en mis estudiantes.	,150	,795	,223
PrC3I16 Utilizo diversas estrategias de evaluación que enfrentan al estudiante con situaciones relevantes.	,208	,771	,223
PrC4I29 Calculo el tiempo que debe invertir el estudiante fuera de clases para el aprendizaje, de modo de hacer requerimientos equilibrados.	,297	,669	,119
PrC3I17 Utilizo instrumentos de autoevaluación y coevaluación que incentiven en mis estudiantes el desarrollo de habilidades metacognitivas.	,276	,600	,195
PrC3I22 Destaco en mis producciones académicas y en el proceso de aprendizaje, las conexiones con las creencias, los principios y los valores cristianos.	,377	,489	,187
PrC3I18 Brindo a tiempo la realimentación de los trabajos y evaluaciones que solicito a mis estudiantes (mediante las rúbricas o criterios previamente convenidos).	,259	,458	,356
PrC3I21 Empleo las TIC para intercambiar experiencias y gestionar mi desarrollo profesional (por ejemplo, participando en video conferencias, blogs educativos, MOOCs, etc.).	,108		,724
PrC4I25 Incluyo en mis clases la estrategia estudio de casos.	,252	,209	,684
PrC3I20 Estimulo al estudiante en la utilización de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), favoreciendo las habilidades de búsqueda, selección y síntesis de información.		,354	,632
PrC4I26 Empleo en clase la estrategia simulación.	,298	,322	,588
PrC4I24 Utilizo la estrategia resolución de problemas en el proceso de enseñanza.	,388	,183	,578
PrC4I27 Incluyo el aprendizaje por experiencia como estrategia para que mis estudiantes tengan vivencias en el ámbito profesional, que permitan profundizar en el ámbito académico.	,397	,308	,474

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.[a]

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Análisis factorial dimensión tutor y mentor

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,914
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1499,103
	gl	136
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
TMC6I38 Promuevo relaciones respetuosas entre estudiantes.	1,000	,444
TMC6I39 Soy imparcial al incentivar el cumplimiento de las normas académicas y de convivencia.	1,000	,456
TMC6I40 Favorezco el desarrollo de un clima de confianza que permita a los estudiantes considerar mis recomendaciones para su desarrollo profesional.	1,000	,669
TMC6I41 Hago esfuerzos intencionados por generar una relación personal con mis estudiantes, para acompañarlos en su proceso de desarrollo.	1,000	,589
TMC6I42 Brindo a mis estudiantes un servicio de tutoría integral, procurando apoyarlos en todas sus dimensiones, o conectarlos con los profesionales indicados si sus necesidades lo requieren.	1,000	,469
TMC6I43 Estoy bien informado acerca del plan de estudios, los servicios y las oportunidades de desarrollo que ofrece la universidad, como para brindar a mis estudiantes un servicio de tutoría académica integral.	1,000	,323
TMC6I45 Respeto la individualidad de mis tutelados o discípulos, buscando favorecer el potencial de cada uno de ellos.	1,000	,535
TMC6I46 Tengo con mis estudiantes una relación que trasciende el ámbito académico, de tal forma que algunos me ven como mentor.	1,000	,519
TMC6I47 Mantengo un vínculo con quienes me consideran mentor, luego de su graduación.	1,000	,398
TMC7I48 Cuido mi cuerpo, siendo consciente de que éste es el canal para comunicarme con Dios y con mis semejantes.	1,000	,514
TMC7I49 Interactúo con alumnos, colegas y otros públicos mediante habilidades de comunicación efectiva, escucha activa, negociación, empatía y estímulo.	1,000	,608
TMC7I50 Desarrollo mi carácter, siendo consciente de que es el medio educativo más poderoso.	1,000	,634

TMC7I51 Velo por mantener el dominio de mí mismo, mostrando coherencia entre mis conocimientos y acciones tanto en mi desempeño académico y profesional, como en mi vida diaria.	1,000	,699
TMC7I52 Reflexiono respecto de mi propio desempeño, posibilidades y necesidades de desarrollo profesional y personal, buscando autosuperarme constantemente.	1,000	,576
TMC7I53 Mantengo una actitud humilde y emprendedora, que se evidencia en iniciativas de servicio abnegado.	1,000	,458
TMC6I44 Propongo experiencias de aprendizaje y actividades que permiten a mis estudiantes elaborar sus propias convicciones sobre la aplicación del conocimiento adquirido, los valores personales y los propósitos de vida.	1,000	,610
TMC7I54 Busco mediante toda mi propuesta educativa, favorecer en mí, en mis estudiantes y colegas el desarrollo del servicio a Dios y al prójimo, por amor.	1,000	,572

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Varianza total explicada

	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,857	46,219	46,219	7,857	46,219	46,219	5,076	29,860	29,860
2	1,215	7,148	53,366	1,215	7,148	53,366	3,996	23,506	53,366
3	1,110	6,528	59,895						
4	,900	5,292	65,186						
5	,703	4,135	69,322						
6	,680	3,998	73,319						
7	,649	3,816	77,135						
8	,607	3,569	80,705						
9	,576	3,388	84,093						
10	,474	2,790	86,882						
11	,437	2,572	89,455						
12	,387	2,276	91,731						
13	,353	2,079	93,810						
14	,317	1,867	95,677						
15	,288	1,691	97,368						
16	,262	1,542	98,911						
17	,185	1,089	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Matriz de componente rotado[a]

	Componente	
	1	2
TMC6I44 Propongo experiencias de aprendizaje y actividades que permiten a mis estudiantes elaborar sus propias convicciones sobre la aplicación del conocimiento adquirido, los valores personales y los propósitos de vida.	,779	
TMC6I40 Favorezco el desarrollo de un clima de confianza que permita a los estudiantes considerar mis recomendaciones para su desarrollo profesional.	,749	,328
TMC7I54 Busco mediante toda mi propuesta educativa, favorecer en mí, en mis estudiantes y colegas el desarrollo del servicio a Dios y al prójimo, por amor.	,726	,212
TMC6I45 Respeto la individualidad de mis tutelados o discípulos, buscando favorecer el potencial de cada uno de ellos.	,678	,274
TMC6I41 Hago esfuerzos intencionados por generar una relación personal con mis estudiantes, para acompañarlos en su proceso de desarrollo.	,674	,367
TMC6I46 Tengo con mis estudiantes una relación que trasciende el ámbito académico, de tal forma que algunos me ven como mentor.	,596	,405
TMC6I38 Promuevo relaciones respetuosas entre estudiantes.	,592	,305
TMC6I42 Brindo a mis estudiantes un servicio de tutoría integral, procurando apoyarlos en todas sus dimensiones, o conectarlos con los profesionales indicados si sus necesidades lo requieren.	,589	,349
TMC6I39 Soy imparcial al incentivar el cumplimiento de las normas académicas y de convivencia.	,580	,345
TMC6I47 Mantengo un vínculo con quienes me consideran mentor, luego de su graduación.	,482	,406
TMC6I43 Estoy bien informado acerca del plan de estudios, los servicios y las oportunidades de desarrollo que ofrece la universidad, como para brindar a mis estudiantes un servicio de tutoría académica integral.	,460	,335
TMC7I51 Velo por mantener el dominio de mí mismo, mostrando coherencia entre mis conocimientos y acciones tanto en mi desempeño académico y profesional, como en mi vida diaria.	,281	,788
TMC7I50 Desarrollo mi carácter, siendo consciente de que es el medio educativo más poderoso.	,188	,774
TMC7I52 Reflexiono respecto de mi propio desempeño, posibilidades y necesidades de desarrollo profesional y personal, buscando autosuperarme constantemente.	,235	,722
TMC7I48 Cuido mi cuerpo, siendo consciente de que éste es el canal para comunicarme con Dios y con mis semejantes.	,271	,664
TMC7I49 Interactúo con alumnos, colegas y otros públicos mediante habilidades de comunicación efectiva, escucha activa, negociación, empatía y estímulo.	,420	,657
TMC7I53 Mantengo una actitud humilde y emprendedora, que se evidencia en iniciativas de servicio abnegado.	,463	,494

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.[a]

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Modelo de ecuaciones estructurales (Amos)

The model is recursive.
Sample size = 183

Observed, endogenous variables
InC1, InC2, PrC3, PrC4, PrC5, TMC6, TMC7

Unobserved, exogenous variables
F1, e1, e2, F2, e3, e4, e5, F3, e6, e7

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	17
Number of observed variables:	7
Number of unobserved variables:	10
Number of exogenous variables:	10
Number of endogenous variables:	7

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	10	0	0	0	0	10
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	4	3	10	0	0	17
Total	14	3	10	0	0	27

Models
Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)
Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	28
Number of distinct parameters to be estimated:	17
Degrees of freedom (28 - 17):	11

Result (Default model)
Minimum was achieved
Chi-square = 21,789
Degrees of freedom = 11
Probability level = ,026
Group number 1 (Group number 1 - Default model)
Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
InC1	<---	F1	1,000				
InC2	<---	F1	,810	,112	7,228	***	
PrC3	<---	F2	1,000				
PrC4	<---	F2	1,056	,062	16,960	***	
PrC5	<---	F2	1,068	,060	17,672	***	
TMC6	<---	F3	1,000				
TMC7	<---	F3	,955	,074	12,918	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
InC1	<---	F1	,957
InC2	<---	F1	,734
PrC3	<---	F2	,885
PrC4	<---	F2	,886
PrC5	<---	F2	,905
TMC6	<---	F3	,884
TMC7	<---	F3	,839

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F1	<-->	F2	,086	,015	5,716	***	
F1	<-->	F3	,043	,013	3,342	***	
F2	<-->	F3	,099	,013	7,473	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
F1	<-->	F2	,522
F1	<-->	F3	,290
F2	<-->	F3	,825

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F1	,206	,034	6,045	***	
F2	,131	,018	7,487	***	
F3	,109	,015	7,081	***	
e1	,019	,025	,763	,445	
e2	,116	,020	5,721	***	
e3	,036	,005	6,936	***	
e4	,040	,006	6,891	***	
e5	,033	,005	6,251	***	
e6	,031	,007	4,634	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e7	,042	,007	6,100	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)
Covariances: (Group number 1 - Default model)

		M.I.	Par Change
e5 <-->	e6	4,007	,007
e4 <-->	F3	4,906	-,009
e4 <-->	F1	5,708	,016
e1 <-->	e4	4,576	,011

Variances: (Group number 1 - Default model)

M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		M.I.	Par Change
PrC4 <---	F1	6,158	,097
PrC4 <---	InC1	6,532	,092

Minimization History (Default model)

Itera-tion		Negative eigenva-lues	Condition #	Smallest eigenva-lue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	6		-,521	9999,000	940,706	0	9999,000
1	e*	5		-,295	2,270	350,738	20	,557
2	e	2		-,429	,492	213,118	6	,708
3	e	0	1784,879		,523	77,870	5	,874
4	e	0	467,298		,407	44,251	6	,000
5	e	0	236,892		,349	26,487	2	,000
6	e	0	169,712		,071	21,978	1	1,111
7	e	0	161,230		,015	21,789	1	1,037
8	e	0	155,441		,001	21,789	1	1,003
9	e	0	155,453		,000	21,789	1	1,000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	17	21,789	11	,026	1,981
Saturated model	28	,000	0		
Independence model	7	889,667	21	,000	42,365

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,005	,968	,918	,380
Saturated model	,000	1,000		

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Independence model	,086	,349	,133	,262

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,976	,953	,988	,976	,988
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,524	,511	,517
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	10,789	1,213	28,112
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	868,667	774,782	969,947

FMIN Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,120	,059	,007	,154
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,888	4,773	4,257	5,329

RMSEA Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,073	,025	,118	,176
Independence model	,477	,450	,504	,000

AIC Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	55,789	57,352	110,350	127,350
Saturated model	56,000	58,575	145,866	173,866
Independence model	903,667	904,310	926,133	933,133

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,307	,254	,402	,315
Saturated model	,308	,308	,308	,322
Independence model	4,965	4,449	5,522	4,969

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	165	207
Independence model	7	8

Execution time summary

Minimization:	,061
Miscellaneous:	,688
Bootstrap:	,000
Total:	,749

Análisis de frecuencias y porcentajes de los datos demográficos

Género del profesor

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Femenino	48	44,9	44,9	44,9
	Masculino	59	55,1	55,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Tipo de vinculación del profesor con la UM

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Tiempo completo	96	89,7	89,7	89,7
	Tiempo parcial	11	10,3	10,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Facultad a la que pertenece el profesor

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	ESART	10	9,3	9,3	9,3
	ESEST	9	8,4	8,4	17,8
	ESMUS	7	6,5	6,5	24,3
	FACED	17	15,9	15,9	40,2
	FACEJ	9	8,4	8,4	48,6
	FACSA	28	26,2	26,2	74,8
	FAPSI	4	3,7	3,7	78,5
	FATEO	5	4,7	4,7	83,2
	FITEC	13	12,1	12,1	95,3
	UM Virtual	3	2,8	2,8	98,1
	ESPRE	2	1,9	1,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Cursos y/o seminarios de pedagogía y/o didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	53	49,5	58,9	58,9
	3-5	26	24,3	28,9	87,8
	6 ó más	11	10,3	12,2	100,0
	Total	90	84,1	100,0	
Perdidos	Sistema	17	15,9		
Total		107	100,0		

Talleres de estrategias docentes

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	65	60,7	68,4	68,4
	3-5	23	21,5	24,2	92,6
	6 ó más	7	6,5	7,4	100,0
	Total	95	88,8	100,0	
Perdidos	Sistema	12	11,2		
Total		107	100,0		

Conferencias o congresos de temáticas propias de la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	54	50,5	59,3	59,3
	3-5	30	28,0	33,0	92,3
	6 ó más	7	6,5	7,7	100,0
	Total	91	85,0	100,0	
Perdidos	Sistema	16	15,0		
Total		107	100,0		

Instituto de Desarrollo Profesional

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	33	30,8	33,3	33,3
	3-5	29	27,1	29,3	62,6
	6 ó más	37	34,6	37,4	100,0
	Total	99	92,5	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,5		
Total		107	100,0		

Jornadas, seminarios o conferencias de cosmovisión cristiana en la tarea docente

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	58	54,2	61,7	61,7
	3-5	22	20,6	23,4	85,1
	6 ó más	14	13,1	14,9	100,0
	Total	94	87,9	100,0	
Perdidos	Sistema	13	12,1		
Total		107	100,0		

Estudios formales en curso o incompletos de formación docente

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	58	54,2	80,6	80,6
	3-5	10	9,3	13,9	94,4
	6 ó más	4	3,7	5,6	100,0
	Total	72	67,3	100,0	
Perdidos	Sistema	35	32,7		
Total		107	100,0		

Libros de pedagogía y/o didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	63	58,9	64,9	64,9
	3-5	23	21,5	23,7	88,7
	6 ó más	11	10,3	11,3	100,0
	Total	97	90,7	100,0	
Perdidos	Sistema	10	9,3		
Total		107	100,0		

Revistas y/o artículos referidos a la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	45	42,1	45,0	45,0
	3-5	34	31,8	34,0	79,0
	6 ó más	21	19,6	21,0	100,0
	Total	100	93,5	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,5		
Total		107	100,0		

Blogs educativos

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1-2	45	42,1	46,4	46,4
	3-5	23	21,5	23,7	70,1
	6 ó más	29	27,1	29,9	100,0
	Total	97	90,7	100,0	
Perdidos	Sistema	10	9,3		
Total		107	100,0		

Cursos y/o seminarios de pedagogía y/o didáctica fuera de la UM en el último año

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		47	43,9	43,9	43,9
	1-2	55	51,4	51,4	95,3
	3-5	5	4,7	4,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Talleres de estrategias docentes fuera de la UM en el último año

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		52	48,6	48,6	48,6
	1-2	46	43,0	43,0	91,6
	3-5	8	7,5	7,5	99,1
	6 ó más	1	,9	,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Conferencias o congresos de temáticas propias de la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		45	42,1	42,1	42,1
	1-2	51	47,7	47,7	89,7
	3-5	10	9,3	9,3	99,1
	6 ó más	1	,9	,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Jornadas, seminarios o conferencias de cosmovisión cristiana en la tarea docente fuera de la UM en el último año

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		59	55,1	55,1	55,1
	1-2	45	42,1	42,1	97,2
	3-5	3	2,8	2,8	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Estudios formales en curso o incompletos de formación docente fuera de la UM

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		63	58,9	58,9	58,9
	1-2	42	39,3	39,3	98,1
	3-5	2	1,9	1,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Libros de pedagogía y/o didáctica en el último año

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		17	15,9	15,9	15,9
	1-2	61	57,0	57,0	72,9
	3-5	23	21,5	21,5	94,4
	6 ó más	6	5,6	5,6	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Revistas y/o artículos referidos a la docencia en el último año

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		14	13,1	13,1	13,1
	1-2	38	35,5	35,5	48,6
	3-5	26	24,3	24,3	72,9
	6 ó más	29	27,1	27,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Blogs educativos en el último año

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido		18	16,8	16,8	16,8
	1-2	33	30,8	30,8	47,7
	3-5	35	32,7	32,7	80,4
	6 ó más	21	19,6	19,6	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Prueba de diferencia de medias

		Media	N	Desviación típ.
Par 1	C1	2.055491	107	.4921500
	C1R	2.3341	107	.46447
Par 2	C2	1.866530	107	.5071091
	C2R	2.069071	107	.5446892
Par 3	C3	2.326757	107	.4155990
	C3R	2.524634	107	.3549527
Par 4	C4	2.229118	107	.4170206
	C4R	2.320386	107	.4264491
Par 5	C5	2.263143	107	.4245696
	C5R	2.44042	107	.423842
Par 6	C6	2.506542	107	.3792423
	C6R	2.692336	107	.3435403
Par 7	C7	2.421896	107	.3714820
	C7R	2.534045	107	.3896705

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C1 y C1R	107	.469	.000
Par 2	C2 y C2R	107	.744	.000
Par 3	C3 y C3R	107	.469	.000
Par 4	C4 y C4R	107	.510	.000
Par 5	C5 y C5R	107	.575	.000
Par 6	C6 y C6R	107	.536	.000
Par 7	C7 y C7R	107	.510	.000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	DE.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	C1 - C1R	-.2786	.4932	.0476861	-.3731637	-.184079	-5.843	106	.000
Par 2	C2 - C2R	-.2025	.3779	.0365347	-.2749745	-.130107	-5.544	106	.000
Par 3	C3 - C3R	-.1978	.4004	.0387143	-.2746319	-.121122	-5.111	106	.000
Par 4	C4 - C4R	-.0912	.4176	.0403726	-.1713102	-.011224	-2.261	106	.026
Par 5	C5 - C5R	-.1772	.3912	.0378213	-.2522624	-.102293	-4.687	106	.000
Par 6	C6 - C6R	-.1857	.3494	.0337834	-.2527732	-.118815	-5.500	106	.000
Par 7	C7 - C7R	-.1121	.3769	.0364420	-.1843993	-.039899	-3.077	106	.003

Análisis clúster

CLU4_2 Average Linkage (Between Groups)

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	1	35	33,3	33,3	33,3
	2	44	41,9	41,9	75,2
	3	25	23,8	23,8	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Estadísticas de grupo

CLU4_2 Average Linkage (Between Groups)		Media	Desviación estándar	N válido (por lista)	
				No ponde-rados	Ponderados
1	C1R Competencia 1 retest	2,80714	,271744	35	35,000
	C2R Competencia 2 retest	2,58214	,330640	35	35,000
	C3R Competencia 3 retest	2,81270	,176242	35	35,000
	C4R Competencia 4 retest	2,69286	,223489	35	35,000
	C5R Competencia 5 retest	2,83571	,141458	35	35,000
	C6R Competencia 6 retest	2,88000	,164138	35	35,000
	C7R Competencia 7 retest	2,84082	,215741	35	35,000
2	C1R Competencia 1 retest	2,26136	,323294	44	44,000
	C2R Competencia 2 retest	2,04439	,356160	44	44,000
	C3R Competencia 3 retest	2,56313	,269406	44	44,000
	C4R Competencia 4 retest	2,29332	,358035	44	44,000
	C5R Competencia 5 retest	2,38068	,375440	44	44,000
	C6R Competencia 6 retest	2,76136	,212642	44	44,000
	C7R Competencia 7 retest	2,53571	,332006	44	44,000
3	C1R Competencia 1 retest	1,84000	,226844	25	25,000
	C2R Competencia 2 retest	1,48250	,277914	25	25,000
	C3R Competencia 3 retest	2,06765	,195109	25	25,000
	C4R Competencia 4 retest	1,92625	,198234	25	25,000
	C5R Competencia 5 retest	2,02500	,135015	25	25,000
	C6R Competencia 6 retest	2,39200	,302655	25	25,000
	C7R Competencia 7 retest	2,16571	,266241	25	25,000
Total	C1R Competencia 1 retest	2,34375	,466327	104	104,000
	C2R Competencia 2 retest	2,09029	,528969	104	104,000
	C3R Competencia 3 retest	2,52802	,359068	104	104,000
	C4R Competencia 4 retest	2,33954	,404907	104	104,000
	C5R Competencia 5 retest	2,44832	,407608	104	104,000
	C6R Competencia 6 retest	2,71250	,290860	104	104,000
	C7R Competencia 7 retest	2,54945	,377581	104	104,000

Discriminante

Resumen de procesamiento de casos de análisis

Casos sin ponderar		N	Porcentaje
Válido		104	99,0
Excluido	Códigos de grupo perdidos o fuera de rango	1	1,0
	Como mínimo, falta una variable discriminatoria	0	,0
	Faltan ambos códigos de grupo, los perdidos o los que están fuera de rango y, como mínimo, una variable discriminatoria	0	,0
	Total	1	1,0
Total		105	100,0

Estadísticas de grupo

CLU4_2 Average Linkage (Between Groups)		Media	Desviación estándar	N válido (por lista)	
				No ponderados	Ponderados
1	C1R Competencia 1 retest	2,80714	,271744	35	35,000
	C2R Competencia 2 retest	2,58214	,330640	35	35,000
	C3R Competencia 3 retest	2,81270	,176242	35	35,000
	C4R Competencia 4 retest	2,69286	,223489	35	35,000
	C5R Competencia 5 retest	2,83571	,141458	35	35,000
	C6R Competencia 6 retest	2,88000	,164138	35	35,000
	C7R Competencia 7 retest	2,84082	,215741	35	35,000
2	C1R Competencia 1 retest	2,26136	,323294	44	44,000
	C2R Competencia 2 retest	2,04439	,356160	44	44,000
	C3R Competencia 3 retest	2,56313	,269406	44	44,000
	C4R Competencia 4 retest	2,29332	,358035	44	44,000
	C5R Competencia 5 retest	2,38068	,375440	44	44,000
	C6R Competencia 6 retest	2,76136	,212642	44	44,000
	C7R Competencia 7 retest	2,53571	,332006	44	44,000
3	C1R Competencia 1 retest	1,84000	,226844	25	25,000
	C2R Competencia 2 retest	1,48250	,277914	25	25,000
	C3R Competencia 3 retest	2,06765	,195109	25	25,000
	C4R Competencia 4 retest	1,92625	,198234	25	25,000
	C5R Competencia 5 retest	2,02500	,135015	25	25,000
	C6R Competencia 6 retest	2,39200	,302655	25	25,000
	C7R Competencia 7 retest	2,16571	,266241	25	25,000
Total	C1R Competencia 1 retest	2,34375	,466327	104	104,000
	C2R Competencia 2 retest	2,09029	,528969	104	104,000
	C3R Competencia 3 retest	2,52802	,359068	104	104,000
	C4R Competencia 4 retest	2,33954	,404907	104	104,000
	C5R Competencia 5 retest	2,44832	,407608	104	104,000

C6R Competencia 6 retest	2,71250	,290860	104	104,000
C7R Competencia 7 retest	2,54945	,377581	104	104,000

Análisis 1

Resumen de funciones discriminantes canónicas

Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	6,573[a]	96,0	96,0	,932
2	,273[a]	4,0	100,0	,463

a. Se utilizaron las primeras 2 funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Λ de Wilks

Prueba de funciones	Λ de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a 2	,104	222,082	14	,000
2	,785	23,669	6	,001

Coeficientes de función discriminante canónica estandarizados

	Función	
	1	2
C1R Competencia 1 retest	,438	-,385
C2R Competencia 2 retest	,554	,164
C3R Competencia 3 retest	,402	,806
C4R Competencia 4 retest	,118	-,240
C5R Competencia 5 retest	,273	-,725
C6R Competencia 6 retest	,201	,699
C7R Competencia 7 retest	,201	-,207

Matriz de estructuras

	Función	
	1	2
C1R Competencia 1 retest	,507*	-,316
C2R Competencia 2 retest	,495*	-,071
C3R Competencia 3 retest	,487*	,419
C5R Competencia 5 retest	,455*	-,275
C4R Competencia 4 retest	,403*	-,140
C7R Competencia 7 retest	,355*	,034
C6R Competencia 6 retest	,318	,467*

Correlaciones dentro de grupos combinados entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas estandarizadas

Variables ordenadas por el tamaño absoluto de la correlación dentro de la función.

*. La mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

Funciones en centroides de grupo

CLU4_2 Average Linkage (Between Groups)	Función	
	1	2
1	2,948	-,402
2	-,195	,600
3	-3,784	-,493

Las funciones discriminantes canónicas sin estandarizar se han evaluado en medias de grupos

Estadísticas de clasificación

Resumen de proceso de clasificación

Procesado		105
Excluido	Códigos de grupo perdidos o fuera de rango	0
	Como mínimo, falta una variable discriminatoria	0
Utilizado en resultado		105

Probabilidades previas para grupos

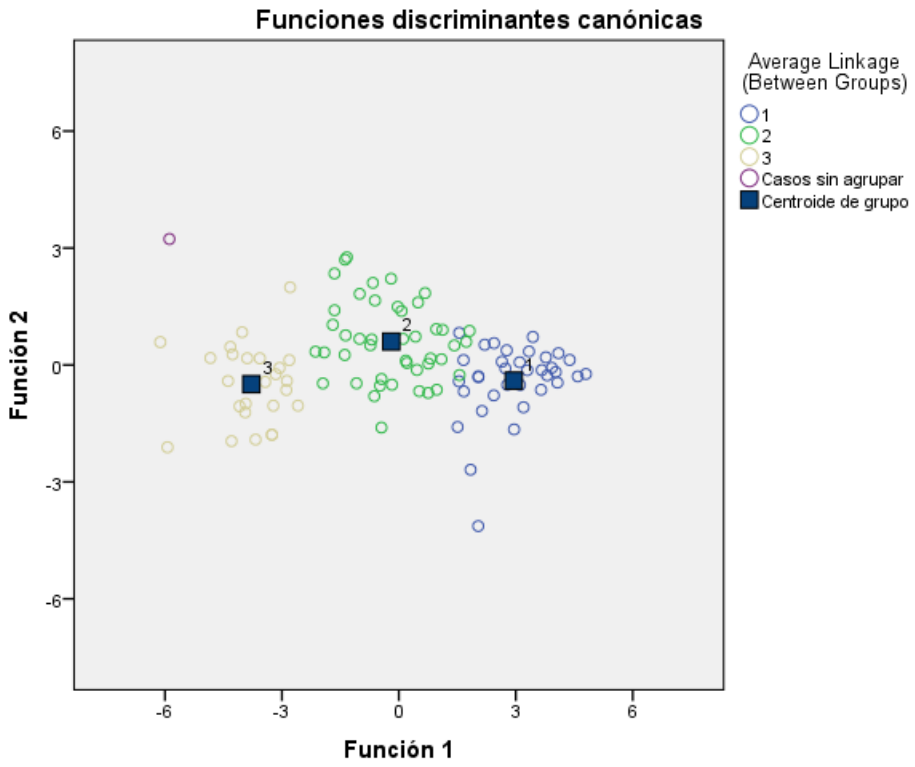
CLU4_2 Average Linkage (Between Groups)	Previa	Casos utilizados en análisis	
		No ponderados	Ponderados
1	,333	35	35,000
2	,333	44	44,000
3	,333	25	25,000
Total	1,000	104	104,000

Resultados de clasificación[a]

		CLU4_2 Average Linkage (Between Groups)	Pertenencia a grupos pronosticada			Total
			1	2	3	
Original	Recuento	1	34	1	0	35
		2	3	39	2	44
		3	0	0	25	25
		Casos sin agrupar	0	0	1	1
	%	1	97,1	2,9	,0	100,0
		2	6,8	88,6	4,5	100,0
		3	,0	,0	100,0	100,0
		Casos sin agrupar	,0	,0	100,0	100,0

a. 94.2% de casos agrupados originales clasificados correctamente.

Gráficos de grupos separados



Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
CLUSTERS Average Linkage (Between Groups) * Género Género del profesor	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Tabla cruzada CLUSTERS Average Linkage (Between Groups) *Género Género del profesor

			Género Género del profesor		
			Femenino	Masc.	Total
CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	1	Recuento	12	23	35
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	34,3%	65,7%	100,0%
		% dentro de Género Género del profesor	25,5%	40,4%	33,7%
	2	Recuento	26	18	44
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	59,1%	40,9%	100,0%

		% dentro de Género Género del profesor	55,3%	31,6%	42,3%
	3	Recuento	9	16	25
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	36,0%	64,0%	100,0%
		% dentro de Género Género del profesor	19,1%	28,1%	24,0%
Total		Recuento	47	57	104
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	45,2%	54,8%	100,0%
		% dentro de Género Género del profesor	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,965[a]	2	,051
Razón de verosimilitud	6,003	2	,050
Asociación lineal por lineal	,156	1	,693
N de casos válidos	104		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,30.

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
CLUSTERS Average Linkage (Between Groups) * AREAS	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Tabla cruzada CLUSTERS Average Linkage (Between Groups) *AREAS

			AREAS			
			Cs sociales y human.	Cs salud	Cs exactas	Total
CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	1	Recuento	14	10	11	35
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	40,0%	28,6%	31,4%	100,0%
		% dentro de AREAS	30,4%	27,8%	50,0%	33,7%
	2	Recuento	23	14	7	44
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	52,3%	31,8%	15,9%	100,0%

		% dentro de AREAS	50,0%	38,9%	31,8%	42,3%
	3	Recuento	9	12	4	25
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	36,0%	48,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de AREAS	19,6%	33,3%	18,2%	24,0%
Total		Recuento	46	36	22	104
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	44,2%	34,6%	21,2%	100,0%
		% dentro de AREAS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,563[a]	4	,234
Razón de verosimilitud	5,298	4	,258
Asociación lineal por lineal	,518	1	,472
N de casos válidos	104		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,29.

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
CLUSTERS Average Linkage (Between Groups) * Tiempo Tipo de vinculación del profesor con la UM	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Tabla cruzada CLUSTERS Average Linkage (Between Groups) *Tiempo Tipo de vinculación del profesor con la UM

			Tiempo Tipo de vinculación del profesor con la UM		
			Tiempo completo	Tiempo parcial	Total
CLUSTERS Average Linkage	1	Recuento	35	0	35
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Tiempo Tipo de vinculación del profesor con UM	37,6%	0,0%	33,7%

(Between Groups)	2	Recuento	34	10	44
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	77,3%	22,7%	100,0%
		% dentro de Tiempo Tipo de vinculación del profesor con UM	36,6%	90,9%	42,3%
	3	Recuento	24	1	25
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	96,0%	4,0%	100,0%
		% dentro de Tiempo Tipo de vinculación del profesor con UM	25,8%	9,1%	24,0%
Total		Recuento	93	11	104
		% dentro de CLUSTERS Average Linkage (Between Groups)	89,4%	10,6%	100,0%
		% dentro de Tiempo Tipo de vinculación del profesor con UM	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,151[a]	2	,002
Razón de verosimilitud	14,654	2	,001
Asociación lineal por lineal	,751	1	,386
N de casos válidos	104		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,64.

Análisis cualitativo

Realimentación inmediata a los eventos

Ágora 1 (Lo que hacen los mejores profesores, según la Universidad del Mañana)

Aplicable
8 Códigos:
○ Apelación a reflexión-acción
2 Citas:
3:5 llamádo final (79:92) - D 3: 3
13:5 estar comprometidos (263:282) - D 13: 13
○ Aportes teóricos
6 Citas:
2:6 teoría de Bain (40:54) - D 2: 2
3:4 referencia de Bain (52:70) - D 3: 3
5:3 lo que nos compartieron los estudiantes UM (238:279) - D 5: 5
6:3 Adoptar y desarrollar las mejores prácticas de ambos modelos (309:369) - D 6: 6
6:6 estudios de Bain (97:113) - D 6: 6
9:6 TEORIA (90:95) - D 9: 9

○ Capacitación y actualización profesional
2 Citas:
10:7 Conocer bien el material a enseñar (211:245) - D 10: 10
11:3 Las ideas de mantenernos actualizados y bien capacitados profesionalme(252:427) - D 11:
○ conocer al alumno
1 Citas:
10:6 conocer al alumno (248:265) - D 10: 10
○ Espacio para la reflexión
6 Citas:
1:3 Todo lo reflexionado (212:231) - D 1: 1
2:7 matriz de desarrollo docente (302:329) - D 2: 2
8:6 Reflexión (37:45) - D 8: 8
9:5 REFLEXION (37:45) - D 9: 9
13:1 Docentes comprometidos (37:58) - D 13: 13
13:5 estar comprometidos (263:282) - D 13: 13
○ Investigación acerca del trabajo docente
1 Citas:
9:3 Medición del trabajo docente y publlicación de resultados.... (261:321) - D 9: 9
○ Opiniones de estudiantes
11 Citas:
1:1 Opiniones de estudiantes (37:60) - D 1: 1
2:5 lo que los alumnos dijeron (57:82) - D 2: 2
4:1 La perspectiva recibida de nuestros estudiantes (37:83) - D 4: 4
5:3 lo que nos compartieron los estudiantes UM (238:279) - D 5: 5
6:3 Adoptar y desarrollar las mejores prácticas de ambos modelos (309:369) - D 6: 6
6:5 Escuchar a los estudiantes (37:63) - D 6: 6
7:1 Saber lo que los estudiantes valoran (37:73) - D 7: 7
8:5 opinión de nuestros estudiantes (88:118) - D 8: 8
9:7 EXPERIENCIA (99:109) - D 9: 9
11:1 Haber invitado a los estudiantes como voceros (37:82) - D 11: 11
12:1 Las opiniones de los estudiantes sobre las prácticas docentes que más… (37:114) - D 12:
○ Pedir opiniones de estudiantes antes de terminar el prontuario
1 Citas:
8:8 Preguntar (348:356) - D 8: 8

Irrelevante
2 Códigos:
○ formalidades
1 Citas:
4:5 formalidades (133:144) - D 4: 4
○ imagen inicial
1 Citas:
8:7 imagen inicial (167:180) - D 8: 8

Sugerencias
5 Códigos:
○ cada facultad preguntar a los estudiante
1 Citas:
12:5 cada facultad preguntar a los estudiantes sobre estos conceptos (446:508) - D 12: 12

○ Desarrollo del pensamiento científico en
1 Citas:
9:4 Desarrollo del pensamiento científico en el aula (358:405) - D 9: 9
○ Enviar lista de cualidades del docente y jerarquizarlas
1 Citas:
8:9 enviar una lista de cualidades del profesor y hacer una valoración de…… (531:605) - D 8: 8
○ Más tiempo para el Ágora
1 Citas:
4:6 un espacio de por lo menos hora y media (353:391) - D 4: 4
○ Proporcionar información escrita a todos los docentes, para favorecer el compromiso
1 Citas:
7:5 nuestros escritorios para comprometernos más (504:548) - D 7: 7

Útil
6 Códigos:
○ Apelación a reflexión-acción
2 Citas:
3:5 llamádo final (79:92) - D 3: 3
13:5 estar comprometidos (263:282) - D 13: 13
○ Aportes teóricos
6 Citas:
2:6 teoría de Bain (40:54) - D 2: 2
3:4 referencia de Bain (52:70) - D 3: 3
5:3 lo que nos compartieron los estudiantes UM (238:279) - D 5: 5
6:3 Adoptar y desarrollar las mejores prácticas de ambos modelos (309:369) - D 6: 6
6:6 estudios de Bain (97:113) - D 6: 6
9:6 TEORIA (90:95) - D 9: 9
○ Espacio para la reflexión
6 Citas:
1:3 Todo lo reflexionado (212:231) - D 1: 1
2:7 matriz de desarrollo docente (302:329) - D 2: 2
8:6 Reflexión (37:45) - D 8: 8
9:5 REFLEXION (37:45) - D 9: 9
13:1 Docentes comprometidos (37:58) - D 13: 13
13:5 estar comprometidos (263:282) - D 13: 13
○ Llegar a tiempo
1 Citas:
5:1 Llegar a tiempo (37:52) - D 5: 5
○ Opiniones de estudiantes
11 Citas:
1:1 Opiniones de estudiantes (37:60) - D 1: 1
2:5 lo que los alumnos dijeron (57:82) - D 2: 2
4:1 La perspectiva recibida de nuestros estudiantes (37:83) - D 4: 4
5:3 lo que nos compartieron los estudiantes UM (238:279) - D 5: 5
6:3 Adoptar y desarrollar las mejores prácticas de ambos modelos (309:369) - D 6: 6
6:5 Escuchar a los estudiantes (37:63) - D 6: 6
7:1 Saber lo que los estudiantes valoran (37:73) - D 7: 7
8:5 opinión de nuestros estudiantes (88:118) - D 8: 8

9:7 EXPERIENCIA (99:109) - D 9: 9
11:1 Haber invitado a los estudiantes como voceros (37:82) - D 11: 11
12:1 Las opiniones de los estudiantes sobre las prácticas docentes que más… (37:114) - D 12:
○ Propuestas de enseñanza
1 Citas:
10:1 Propuestas de enseñanza (37:59) - D 10: 10

Ágora 2 (Cómo estimular el pensamiento crítico)

Aplicable
15 Códigos:
○ Adaptar la enseñanza a las nuevas generaciones
1 Citas:
19:3 Todo es aprendizaje y si adaptamos nuestras perspectivas de la enseñan(361:537) - D 19:
○ Buscar distintas formas de estimular el pensamiento
4 Citas:
2:3 Considerar a cada alumno distinto de otro y buscar formas distintas pa…… (213:309) - D 2:
10:3 Todos! Conocer a los alumnos de manera individual, desafiarlos a pensa (226:334) - D 10:
18:3 Cada aspecto de las ideas alrededor de los sombreros puede ser impleme (375:532) -D 18
22:3 El trabajo individual ,respetando la percepción y la contextualizació…… (494:1011) - D 22:
○ Clima, estrategias y herramientas para c
1 Citas:
3:3 Clima, estrategias y herramientas para cultivar el pensamiento crítico…… (238:322) - D 3:
○ Colaborativo
1 Citas:
14:3 Colaborativo Estrategia de sombreros Participativo (201:250) - D 14: 14
○ Considerar la individualidad
3 Citas:
2:3 Considerar a cada alumno distinto de otro y buscar formas distintas pa…… (213:309) - D 2:
10:3 Todos! Conocer a los alumnos de manera individual, desafiarlos a pensa (226:334) - D 10: 22:3 El trabajo individual ,respetando la percepción y la contextualizació (494:1011) - D 22:
○ Creatividad al planear actividad
1 Citas:
1:3 La creatividad en la planeación de la actividad. La puesta en común (202:272) - D 1: 1
○ Estrategia para asegurar la participación de todos
2 Citas:
7:3 Todo. En especial el uso de los gorros para asegurarme que todos los a… (187:274) - D 7:
14:3 Colaborativo Estrategia de sombreros Participativo (201:250) - D 14: 14
○ La dinámica de la actividad
1 Citas:
11:3 La dinámica de la actividad (238:265) - D 11: 11
○ La estrategia de enseñanza
1 Citas:
17:7 Las estrategias de enaeñanza (276:303) - D 17: 17
○ poner más énfasis en propiciar el pensam
1 Citas:
13:4 poner más énfasis en propiciar el pensamiento crítico (246:299) - D 13: 13
○ Puesta en común

1 Citas:
1:3 La creatividad en la planeación de la actividad. La puesta en común (202:272) - D 1: 1
○ Testimonios de colegas
1 Citas:
5:3 Lo platicado por los tres invitados (213:248) - D 5: 5
○ Todo bien planeado
1 Citas:
6:5 bien en planeado (209:224) - D 6: 6
○ Todo, adaptado a la disciplina
1 Citas:
20:3 Todo, en el arte se desarrollan altas formas del pensamiento especialm (285:759) - D 20:
○ Trabajar mejor en adaptar resolucion de
2 Citas:
4:3 Trabajar mejor en adaptar resolucion de problemas (233:281) - D 4: 4
15:3 Orientar la clase a resolución de problemas. (219:262) - D 15: 15

Irrelevante
6 Códigos:
○ Dar participación a todos. Se podría escuchar pocas respuestas y analizarlas
1 Citas:
18:4 mesa por mesa y sombrero por sombrero (149:186) - D 18: 18
○ Formalidades
1 Citas:
10:5 formalidad (114:123) - D 10: 10
○ La temática
1 Citas:
8:2 La temática (103:113) - D 8: 8
○ Lonche
2 Citas:
3:5 menú (114:117) - D 3: 3
19:2 No diría irrelevante, como fue un evento académico, el asunto del lonc…… (162:258) - D 19: 19
○ Material didáctico
2 Citas:
21:2 los gorritos (101:112) - D 21: 21
22:2 Que me puse el gorro en la cabeza (359:391) - D 22: 22
○ no se aterrizó la discusion
1 Citas:
11:5 no se aterrizó la discusion (109:135) - D 11: 11

Sugerencias
7 Códigos:
○ aplicar estrategias y analizar resultado
1 Citas:
14:5 aplicar estrategias y analizar resultados (299:340) - D 14: 14
○ dedicar tiempo a aterrizar las ideas y n
1 Citas:
23:5 dedicar tiempo a aterrizar las ideas y no solo expresar lluvias de ide…… (700:772) - D 23: 23
○ Más Ágoras

1 Citas:
10:4 Más Ahorras! (371:382) - D 10: 10
○ Más tiempo de interacción
1 Citas:
3:4 Un poco más de tiempo para la interacción entre los docentes. Menos d…… (359:467) - D 3: 3
○ Más tiempo para el Ágora
3 Citas:
2:4 mayor tiempo para el Agora (346:371) - D 2: 2
19:4 A veces, es necesario más tiempo cuando se trabaja con estrategias de…… (574:718) - D 19: 19
21:4 menos rápido que no sea horario de comida (256:296) - D 21: 21
○ Opciones de menú
1 Citas:
11:4 Dar opciones de alimentscion (302:329) - D 11: 11
○ Otro horario (no de almuerzo)
1 Citas:
21:4 menos rápido que no sea horario de comida (256:296) - D 21: 21

Útil
6 Códigos:
○ Espacio para la reflexión
3 Citas:
1:1 La reflexión (38:50) - D 1: 1
19:1 Debatir ideas y el juego de roles, para cambiar nuestras diferentes po…… (38:116) - D 19: 19
22:1 Interacción, material didáctico colorido y económico, reconocimiento d…… (38:313) - D 22: 22
○ Estrategia áulica
7 Citas:
9:1 La manera de hacer pensar a nuestros estudiantes (38:86) - D 9: 9
11:1 La didáctica del ágora (38:59) - D 11: 11
12:1 Las estrategias por medio de los sombreros (38:80) - D 12: 12
17:6 trabajo en equipo (93:109) - D 17: 17
18:1 El ejercicio de los sombreros para pensamiento crítico (38:91) - D 18: 18
19:1 Debatir ideas y el juego de roles, para cambiar nuestras diferentes po…… (38:116) - D 19: 19
20:1 la ilustración de los sombreros, participar activamente y escuchar eje…… (38:133) - D 20: 20
○ Intercambio con colegas
14 Citas:
2:1 participación de colegas (38:61) - D 2: 2
3:1 Compartir con otros docentes (38:65) - D 3: 3
4:1 Las diferentes ideas de los diferentes maestros (38:84) - D 4: 4
5:1 Ideas de los compañeros (38:61) - D 5: 5
6:1 Intercamvio (38:48) - D 6: 6
10:1 Las experiencias compartidas (38:65) - D 10: 10
13:1 La lluvia de ideas de los compañeros docentes (38:83) - D 13: 13
14:1 Interacción (38:49) - D 14: 14
15:1 Escuchar a los compañeros (38:62) - D 15: 15
16:1 La interacción (38:52) - D 16: 16
17:5 Las entrevistas y recomendaciones de los docentes (38:87) - D 17: 17
20:1 la ilustración de los sombreros, participar activamente y escuchar eje…… (38:133) - D 20: 20
22:1 Interacción, material didáctico colorido y económico, reconocimiento d…… (38:313) - D 22: 22

23:1 entrevista a los docentes (38:62) - D 23: 23
○ Material didáctico atractivo y económico
1 Citas:
22:1 Interacción, material didáctico colorido y económico, reconocimiento d…… (38:313) - D 22: 22
○ Multidisciplinariedad
1 Citas:
21:1 multidisciplinario (38:55) - D 21: 21
○ Participación activa
3 Citas:
8:1 Participación activa (38:57) - D 8: 8
20:1 la ilustración de los sombreros, participar activamente y escuchar eje…… (38:133) - D 20: 20
22:1 Interacción, material didáctico colorido y económico, reconocimiento d…… (38:313) - D 22: 22

Aplicable
13 Códigos:
○ Abrir la investigación a participantes ajenos a la institución
1 Citas:
24:3 Anima la valoración por parte de los colegas y la idea es compartir la…… (289:526) - D 24: X
○ Análisis de datos.
1 Citas:
12:3 Análisis de datos. (337:355) - D 12: L
○ Exponer hace que la tarea sea relevante para uno mismo
1 Citas:
26:3 Creo que la exposición de sus hallazgos, por muy sencillos que sean, r…… (236:344) - D 26: Z
1 Citas:
24:3 Anima la valoración por parte de los colegas y la idea es compartir la…… (289:526) - D 24: X
○ Información práctica ofrecida por medicina
1 Citas:
15:3 La información impartida por los de medicina, muy valiosa y práctica. (286:354) - D 15: O
○ Invitar a los alumnos a hacer un evento similar
1 Citas:
19:3 Creo que podemos invitar a nuestros alumnos hacer un evento similar pa…… (257:354) - D 19: S
○ Involucrar a mis estudiantes haciendo at
1 Citas:
13:3 Involucrar a mis estudiantes haciendo atractiva e interesante la inves…… (320:397) - D 13: M
○ Los trabajos colaborativos consiguen resultados en menor tiempo
1 Citas:
16:3 Observe que existen trabajos aislados, pero lo interesante e que los t…… (248:438) - D 16: P
○ No surgieron ideas para el trabajo docente, pero sí en investigación
1 Citas:
9:3 Para mi trabajo docente, siento que ninguna idea salió. Para pensar e…… (247:366) - D 9: I
○ sistematizar las fases de la investigaci
1 Citas:
23:3 sistematizar las fases de la investigación (232:273) - D 23: W
○ Trabajar colaborativamente
2 Citas:
20:3 Trabajar en colaboración con otros docentes (323:366) - D 20: T
21:3 Colaboración (303:314) - D 21: U
○ Trabajar con estudiantes ciertos proyectos de inv
1 Citas:
3:3 Trabajar con estudiantes determinados proyectos de investigación. (243:307) - D 3: C
○ Trabajar en proyectos interdisciplinarios
8 Citas:
4:3 Proyecto con compañeros de otras áreas (286:323) - D 4: D
6:3 Hacer colaboración con Instituto de Idiomas, con educación, con artes,…… (228:374) - D 6: F
7:3 Participar en un proyecto interdisciplinario (259:303) - D 7: G
9:3 Para mi trabajo docente, siento que ninguna idea salió. Para pensar e…… (247:366) - D 9: I
10:3 Realizar equipo con otras disciplinas o integrarlos a mi proyecto, par…… (278:422) - D 10: J
11:3 Solo pude interactuar con dos o tres colegas y ver la experiencia inter…… (347:511) - D 11: K

14:3 Unirme con compañeros de otras facultades para investigar. (243:300) - D 14: N
18:3 El trabajar multidisciplinariamente (305:339) - D 18: R

Irrelevante
9 Códigos:
○ Ausencia de consultas
1 Citas:
17:2 Nadie me preguntó nada ^^ (129:154) - D 17: Q
○ Cantidad de participantes
1 Citas:
18:5 número de participantes (166:188) - D 18: R
○ Carteles sin buena explicación
1 Citas:
15:2 Algunos carteles que no estaban bien explicados (123:169) - D 15: O
○ El lugar
3 Citas:
19:2 El lugar (132:140) - D 19: S
21:2 El espacio disponible para circular en el lugar escogido (131:186) - D 21: U
26:2 El lugar (112:119) - D 26: Z
○ Falta de organización en presentaciones orales
3 Citas:
5:2 La falta de organización respecto a las presentaciones orales. (147:208) - D 5: E
22:2 La falta de orden (118:134) - D 22: V
23:2 la falta de orden (99:115) - D 23: W
○ Falta de tiempo para discutir las investigaciones
1 Citas:
12:5 tiempo para discusión de las (177:205) - D 12: L
○ formatos
1 Citas:
11:6 formatos (223:230) - D 11: K
○ participación interdisciplinaria
3 Citas:
4:5 participación interdisciplinaria (40:72) - D 4: D
20:1 Conocer y exponer los trabajos de investigación en curso de las difere…… (37:136) - D 20: T
24:5 interdisciplinariedad (117:137) - D 24: X
○ Pasar frío
2 Citas:
6:2 congelarse en pasillo (91:111) - D 6: F
16:2 el clima (124:131) - D 16: P

Sugerencias
15 Códigos:
○ Alternar momentos de exposición, para que todos puedan enterarse de los demás proyectos
3 Citas:
10:4 1. Encontrar una solución para que todos los investigadores podamos co…… (459:972) - D 10: J
17:4 UM Virtual no tenía un espacio definido, de hecho fue improvisado el p…… (382:865) - D 17: Q
22:4 Que no todo ocurra al mismo tiempo, se tenga un poco más de tiempo. La…… (294:447) - D 22: V
○ Asignar tiempos tanto para exposición, como para preguntas e intercambio

2 Citas:
8:3 No surgió ninguna idea ya que no tuve tiempo de intercambiar comentari…… (254:336) - D 8: H
12:4 Debería haber tiempo para una corta exposición de la investigación (re…… (392:645) - D 12: L
○ Hacer más encuentros de investigación docente
2 Citas:
11:7 Más encuentros de investigación docente (548:586) - D 11: K
18:4 Solamente agradecer y animarles para que se sigan realizando este tipo…… (376:461) - D 18: R
○ Incluir evaluadores de trabajos
1 Citas:
16:4 Si, que se inviten a más, creo que existen más proyectos de investigac…… (475:678) - D 16: P
○ Invitar a más docentes que hacen investigación
1 Citas:
16:4 Si, que se inviten a más, creo que existen más proyectos de investigac…… (475:678) - D 16: P
○ Lugar apropiado
9 Citas:
2:4 Buscar otro lugar para estos eventos importantes. Material adecuado p…… (336:429) - D 2: B
3:4 Coordinar correctamente los formatos, tamaños, estilos y demás detalle…… (344:613) - D 3: C
6:6 clima (576:580) - D 6: F
7:4 El lugar me pareció muy inadecuado, no había espacio suficiente, las p…… (340:617) - D 7: G
8:4 El formato de Las presentaciones "orales" fue inadecuado, no cumplió…… (373:611) - D 8: H
15:4 Sobre el espacio de exposición quedó muy chico y el clima no ayudó muc…… (391:510) - D 15: O
16:4 Si, que se inviten a más, creo que existen más proyectos de investigac…… (475:678) - D 16: P
19:4 El lugar no fue el más adecuado para la presentación de los carteles. (391:460) - D 19: S
25:2 ReLizarlo en un lugar adecuado y con tiempo. (181:224) - D 25: Y
○ Lugar apropiado para cada facultad
2 Citas:
14:4 - Definir mejor las características de las modalidades para participar…… (337:582) - D 14: N
17:4 UM Virtual no tenía un espacio definido, de hecho fue improvisado el p…… (382:865) - D 17: Q
○ Más tiempo
2 Citas:
25:2 ReLizarlo en un lugar adecuado y con tiempo. (181:224) - D 25: Y
26:4 Quizá más tiempo para más presentaciones. Nos dejaron con las ganas. (381:448) - D 26: Z
○ Organización y logística en tiempos e información
6 Citas:
1:4 Sí, la organización y la logística debe mejorar. Faltaba información o…… (315:546) - D 1: A
5:4 1. Definir muy bien los tiempos para la exposición oral de los partici…… (369:1315) - D 5: E
7:4 El lugar me pareció muy inadecuado, no había espacio suficiente, las p…… (340:617) - D 7: G
8:4 El formato de Las presentaciones "orales" fue inadecuado, no cumplió…… (373:611) - D 8: H
22:4 Que no todo ocurra al mismo tiempo, se tenga un poco más de tiempo. La…… (294:447) - D 22: V
23:4 que fuera más dirigido este evento, con más orden (310:358) - D 23: W
○ Presentar a los investigadores que hayan decidido trabajar juntos en proyectos interdisciplinarios
1 Citas:
10:4 1. Encontrar una solución para que todos los investigadores podamos co…… (459:972) - D 10: J
○ Promover producción de literatura científica entre estudiantes mediante estos eventos
1 Citas:
3:4 Coordinar correctamente los formatos, tamaños, estilos y demás detalle…… (344:613) - D 3: C
○ Que los talleres de investigación los de
1 Citas:

6:5 Que los talleres de investigación los den los referentes bajo supervis…… (411:502) - D 6: F
○ Tener un historial de estas ferias en el CREA
1 Citas:
21:4 Que el CREA, y otro, tenga un espacio donde se guarde un historial de…… (351:432) - D 21: U
○ Todavía se necesita más interacción para hacer trabajo colaborativo
1 Citas:
13:4 Creo que todavía nos falta más interacción con el colegiado para elimi…… (434:554) - D 13: M
○ Unificar criterios para posters
2 Citas:
3:4 Coordinar correctamente los formatos, tamaños, estilos y demás detalle…… (344:613) - D 3: C
14:4 - Definir mejor las características de las modalidades para participar…… (337:582) - D 14: N

Útil
7 Códigos:
○ Aprender de lo investigado por colegas
1 Citas:
21:1 aprender de lo investigado y expuesto por colegas (37:85) - D 21: U
○ Compartir experiencias de investigación
14 Citas:
1:1 Compartir experiencias de investigación (37:75) - D 1: A
2:1 La oportunidad que se abrió para exponer ideas y proyectos de investig…… (37:111) - D 2: B
3:1 Intercambiar experiencias de investigación (37:78) - D 3: C
5:1 Compartir la experiencia entre docentes y saber que hace cada uno (37:101) - D 5: E
6:1 Compartir (37:45) - D 6: F
7:1 Poder participar y compartir lo que estamos investigando (37:93) - D 7: G
8:1 Escuchar la presentación de otros colegas (37:77) - D 8: H
10:1 Oportunidad de participar y conocer los distintos proyectos de investi…… (37:112) - D 10: J
11:1 La convivencia docente y el intercambio de ideas para investigar, así…… (37:173) - D 11: K
12:1 Compartir con los docentes de diferentes áreas las experiencias y trab…… (37:128) - D 12: L
14:1 Ver otras experiencias de investigaciones (37:77) - D 14: N
18:1 Siempre resulta gratificante compartir experiencias que ayudan en tu p…… (37:117) - D 18: R
20:1 Conocer y exponer los trabajos de investigación en curso de las difere…… (37:136) - D 20: T
24:1 Compartir los avances en el tema (37:68) - D 24: X
○ Enriquecer la propia experiencia de investigación
2 Citas:
13:1 Haberme involucrado con un aporte para enriquecer mi experiencia en la…… (37:120) - D 13: M
26:1 Haber participado como ponente (37:66) - D 26: Z
○ Hacer visible la investig
5 Citas:
5:6 saber que hace cada uno (79:101) - D 5: E
10:5 conocer los distintos proyectos de investigación (65:112) - D 10: J
16:1 Conocer que hay mas docentes investigando. (37:78) - D 16: P
20:5 Conocer (37:43) - D 20: T
22:1 Ver que se están realizando trabajos (37:72) - D 22: V
○ Identificar oportunidades de investigación interdisciplinaria
2 Citas:
11:5 oportunidades (116:128) - D 11: K
11:8 ver oportunidades de realizar investigación interdisciplinaria (112:173) - D 11: K

○ micro taller de FACSA
4 Citas:
9:1 micro taller de FACSA (37:57) - D 9: I
12:1 Compartir con los docentes de diferentes áreas las experiencias y trab…… (37:128) - D 12: L
15:1 El taller que presentaron los de medicina (37:77) - D 15: O
23:1 los microtalleres (37:53) - D 23: W
○ participación interdisciplinaria
3 Citas:
4:5 participación interdisciplinaria (40:72) - D 4: D
20:1 Conocer y exponer los trabajos de investigación en curso de las difere…… (37:136) - D 20: T
24:5 interdisciplinariedad (117:137) - D 24: X

Microtaller e42

Aplicable
3 Códigos:
○ Armado de la asignatura
6 Citas:
2:2 Armado de la asignatura (163:186) - D 2: 2
4:3 La organización del curso con todas las actividades. (216:267) - D 4: 4
5:3 Montar mi curso presencial a e42 (210:241) - D 5: 5
9:3 La organización efectiva de mis cursos. (241:279) - D 9: 9
10:2 El poder armar mi materia en la e42. Aprendí que al principio pueda no…… (217:384) - D 10: 10
12:3 Elaboración de libros de trabajo, manejo de las actividades y generaci…… (240:324) - D 12: 12
○ Comprender que la tarea de armar la materia puede ser progresiva
1 Citas:
10:2 El poder armar mi materia en la e42. Aprendí que al principio pueda no…… (217:384) - D 10: 10
○ Nueva perspectiva del uso de la e42 y los libros de trabajo
1 Citas:
11:3 En realidad todo, tengo otra perspectiva del uso de la e42 y los libro…… (292:374) - D 11: 11

Irrelevante
2 Códigos:
○ el tiempo
2 Citas:
4:2 el tiempo (105:113) - D 4: 4
7:2 El tiempo por asesor no me alcanzaba, pero esta bien, gracias. (119:180) - D 7: 7
○ Recordar las secciones de la plataforma
1 Citas:
1:2 RECORDAR LAS SECCIONES DE LA PLATAFORMA (103:141) - D 1: 1

Sugerencias
9 Códigos:
○ Brindar actualizaciones para enterarse de las mejoras en la plataforma
1 Citas:
12:4 Que existan actualizaciones sistemáticas para conocer las mejoras que…… (361:475) - D 12: 12
○ Elaboración de un manual sencillo o tutorial para ser autosuficiente

2 Citas:
6:4 Que estos talleres se realicen por facultades o haya expertos en cada…… (483:1654) - D 6: 6
11:4 Creación de un manual sencillo para el uso del e42 al que podamos acud…… (411:517) - D 11: 11
○ Más asesoría personalizada
3 Citas:
1:4 Sugiero que antes de venir a este taller, cada maestro cuente con la i…… (284:593) - D 1: 1
4:4 Mas capacitación y tiempo no solo para tratar de orientar a los maestr…… (304:476) - D 4: 4
6:4 Que estos talleres se realicen por facultades o haya expertos en cada…… (483:1654) - D 6: 6
○ Más capacitación para quienes todavía no usan la plataforma
2 Citas:
4:4 Mas capacitación y tiempo no solo para tratar de orientar a los maestr…… (304:476) - D 4: 4
6:4 Que estos talleres se realicen por facultades o haya expertos en cada…… (483:1654) - D 6: 6
○ Programar uno por mes, o capacitación antes de iniciar clases
1 Citas:
7:4 Programar uno por mes, o capacitación antes de iniciar clases (323:383) - D 7: 7
○ Realizar eventos por área
1 Citas:
6:4 Que estos talleres se realicen por facultades o haya expertos en cada…… (483:1654) - D 6: 6
○ Recomendar que los profesores traigan información programada y archivos para avanzar mejor
1 Citas:
1:4 Sugiero que antes de venir a este taller, cada maestro cuente con la i…… (284:593) - D 1: 1
○ Taller avanzado en el manejo de la plataforma
1 Citas:
9:4 Un taller de la e42 para docentes en nivel avanzado en el manejo de l…… (316:398) - D 9: 9
○ Taller para crear materia para el plan diamante
1 Citas:
8:3 Hacer otro taller paso a paso para crear una materia desde cero para e…… (258:373) - D 8: 8

Útil
5 Códigos:
○ Enseñanza personalizada
1 Citas:
2:1 Enseñanza personalizada (37:60) - D 2: 2
○ Explicación para comprender aspectos de la e42
6 Citas:
4:1 La orientación recibida (37:59) - D 4: 4
6:1 La explicación de cada uno de los apartados en la E-42 y la práctica (37:105) - D 6: 6
7:1 Comprender algunas cosas sobre la e42 (37:73) - D 7: 7
9:1 Herramientas de la e42 que no conocía (37:73) - D 9: 9
11:1 Conocer las posibilidades para enriquecer nuestros libros de trabajo p…… (37:125) - D 11: 11
12:1 Conocer las diferentes herramientas que la e42 contiene (37:91) - D 12: 12
○ Facilitar al docente su planeacion de ac
1 Citas:
3:1 Facilitar al docente su planeacion de actividades (37:86) - D 3: 3
○ La práctica realizada
3 Citas:
1:1 LA PRACTICA REALIZADA (37:57) - D 1: 1
6:1 La explicación de cada uno de los apartados en la E-42 y la práctica (37:105) - D 6: 6

8:1 La practica al realizar actividades (37:71) - D 8: 8
○ Ver la utilidad de la plataforma e42
2 Citas:
5:1 Ver la utilidad del e42 (37:59) - D 5: 5
10:1 Conocer mejor la nueva e42 y la utilidad que tiene para nosotros los d…… (37:114) - D 10: 10

Microtaller ProQuest

Aplicable
2 Códigos:
○ Excelente herramienta para investigación
2 Citas:
1:2 Excelente herramienta para la investigación. (183:226) - D 1: 1
3:2 Las herramientas útiles para la búsqueda de artículos. (198:251) - D 3: 3
○ La disponibilidad para identificar rápidamente tesis serias y ayudar a candidatos a escribir
1 Citas:
4:3 La rapidez para consultar tesis serias existentes y ayudar a mis candi…… (234:342) - D 4: 4

Sugerencias
1 Códigos:
○ Más talleres sobre los distintos sitios que ofrece la biblioteca para hacer investigación
1 Citas:
1:4 talleres (267:274) - D 1: 1

Útil
1 Códigos:
○ Conocer otra herramienta
4 Citas:
1:1 Conocer otra base de datos diferente a Ebsco (37:80) - D 1: 1
2:1 conocer mas herramientas (37:60) - D 2: 2
3:1 Conocer una nueva base de datos para obtención de artículos (37:95) - D 3: 3
4:1 Facilitar búsquedas bibliográficas sobre tesis. (37:83) - D 4: 4

Microtaller 1: Servicio de referencia express

Aplicable
10 Códigos:
○ Buscar material actualizado, disponible y abundante
1 Citas:
11:2 LA BÚSQUEDA DE MATERIAL ACTUALIZADO, DISPONIBLE Y ABUNDANTE. (150:210) - D 11: 11
○ Creación de líneas de investigación de la carrera
1 Citas:
25:2 PROYECTOS DE INVESTIGACION DE LOS ALUMNOS Y CREACION DE LAS LINEAS DE…… (205:305) - D 25: 25
○ investigacion
1 Citas:
24:2 investigacion (172:184) - D 24: 24

○ las fuentes de información
2 Citas:
18:2 las fuentes de información (181:206) - D 18: 18
32:2 fuentes de investigación (206:229) - D 32: 32
○ Organización Bibliografía
1 Citas:
21:2 Organización Bibliografía (182:208) - D 21: 21
○ Realizar búsqueda eficaz con diversas herramientas
3 Citas:
13:2 Todo. Los diferentes gestores, bases de datos, cómo realizar una búsqu…… (193:274) - D 13: 13
15:2 Búsqueda y organización de artículos (163:198) - D 15: 15
22:2 especialmente la búsqueda de artículos en bases de datos y tesis en re…… (277:356) - D 22: 22
○ Recursos para capitalizar el tiempo en investigación
1 Citas:
14:2 Herramientas para optimizar el tiempo empleado en la investigación Re…… (168:349) - D 14:
○ Saber pedirle los trabajos a los alumnos
1 Citas:
19:2 Creo que todo lo que aprendimos especialmente para saber pedirle los t…… (190:281) - D 19:
○ Tips para la recuperación de información a los estudiantes
1 Citas:
33:2 Tips para la recuperación de información a los estudiantes de Introduc… (199:300) - D 33:
○ Utilizar gestores para trabajar
5 Citas:
10:2 Aprender a trabajar con Zotero (183:212) - D 10: 10
20:2 El uso adecuado de gestores y su aplicación en word (183:233) - D 20: 20
26:2 Bueno todo, porque antes lo hacia manual, es decir que no usaba un ges…… (192:328) - D 26: 26
27:2 El abrir el panorama de cómo utilizar las tecnologías para la investig…… (223:298) - D 27: 27
31:2 Utilizar Zotero para clasificar y ordenar información para mi trabajo…… (171:293) - D 31: 31

Irrelevante
2 Códigos:
○ Adquirir la herramienta para acceder a la información
1 Citas:
29:3 La adquisición de herramientas para acceder a esta información (259:320) - D 29: 29
○ Falta tiempo
4 Citas:
19:3 Falta de tiempo para seguir aprendiendo (327:366) - D 19: 19
20:3 falta de tiempo (279:293) - D 20: 20
22:3 Creo que nada. Falto más tiempo para profundizar más (402:453) - D 22: 22
30:3 Se requiere tiempo para manejar cada repositorio y los dif gestores (220:286) - D 30: 30

Sugerencias
12 Códigos:
○ Dar continuidad al taller
5 Citas:
2:2 - Darle continuidad a este taller - Planear otros talleres de este tip… (139:209) - D 2: 2
8:4 Más talleres sobre este tópico tiene muchas áreas importantes y se nec…… (391:541) - D 8: 8
16:4 Más días o un poco más de tiempo (308:340) - D 16: 16

18:4 realización de mas talleres como este para ir profundizando (306:364) - D 18: 18
28:4 Más tiempo o más frecuencias para adquirir práctica. (369:420) - D 28: 28
○ Grupos más pequeños para mayor atención
2 Citas:
6:3 Formar grupos mas pequeños para mayor atención (240:285) - D 6: 6
32:4 asistentes o colaboradores uno por mesa, para que el profesor no pierd…… (315:576) - D 32: 32
○ Hacer un taller para aprender a usar Zotero
3 Citas:
4:4 Crear un taller del uso de Zotero (295:327) - D 4: 4
14:4 Me gustaría se ofrezca un Microtaller sobre cómo explotar más a fondo…… (435:607) - D 14: 14
16:2 Que se organice otro taller para aprender a usar el gestor zotero (158:222) - D 16: 16
○ Más tiempo
4 Citas:
17:3 FALTO TIEMPOOO (230:243) - D 17: 17
25:4 Mas tiempo y mas talleres (405:429) - D 25: 25
26:4 En lo personal. Más tiempo y mayor profundidad en algunas herramient (424:528) - D 26:
28:4 Más tiempo o más frecuencias para adquirir práctica. (369:420) - D 28: 28
○ Más tiempo de práctica y asesoría personalizada en el taller
4 Citas:
5:4 Dedicar más tiempo a práctica y asesoría personalizada en el taller y…… (271:362) - D 5:
12:4 Una hora de práctica real; aunque también es responsabilidad nuestra R(249:329) - D 12: 20:4 Dar mas tiempo para este tipo de talleres, enseñanza mas personalizada(330:424) - D 20:
23:4 Abrir más espacios para que podamos avanzar en todo lo que dice el ins (297:392) - D 23:
○ Más tiempo para preguntas en el taller
1 Citas:
5:4 Dedicar más tiempo a práctica y asesoría personalizada en el taller y… (271:362) - D 5:
○ Mayor profundidad en herramientas que recién estamos aprendiendo
1 Citas:
26:4 En lo personal. Más tiempo y mayor profundidad en algunas herramient…(424:528) - D 26:
○ Planear otros talleres similares
5 Citas:
2:2 - Darle continuidad a este taller - Planear otros talleres de este tip…… (139:209) - D 2:
7:3 hacer estas actividades mas seguido (339:373) - D 7: 7
15:3 Continuar (235:243) - D 15: 15
22:4 Generar más módulos de capacitación en esta área (490:537) - D 22: 22
25:5 mas talleres (418:429) - D 25: 25
○ Propuestas de temáticas para eventos
3 Citas:
9:4 1. aprendizaje en el manejo de gestores 2. mas talleres que fortalezc…… (274:417) - D 9:
13:4 Que tengamos talleres por fases, hasta tener todas las herramientas di… (360:469) - D 13:
32:4 asistentes o colaboradores uno por mesa, para que el profesor no pierd…(315:576) - D 32:
○ Repetir el taller por áreas o facultades
1 Citas:
19:4 Que se repita el curso por áreas o facultades u escuelas (403:459) - D 19: 19
○ Taller específico sobre uso de bases de datos
4 Citas:
1:4 Un taller mas específico sobre el uso del software. Un taller sobre co…… (314:406) - D 1:

27:3 Continuar con estos cursos. Estaría muy bien conocer más a fondo algun(335:441) - D 27: 29:4 Mas talleres para el uso de gestores y bases de datos (357:409) - D 29: 29
30:4 Hacer mas talleres sobre uso y manejo de gestores y bases datos (323:385) - D 30:
○ Talleres de manejo de gestores
5 Citas:
9:4 1. aprendizaje en el manejo de gestores 2. mas talleres que fortalezc…… (274:417) - D 9:
10:3 Hacer otro taller para aprender sobre gestores (249:294) - D 10: 10
27:3 Continuar con estos cursos. Estaría muy bien conocer más a fondo algun (335:441) - D 27:
29:4 Mas talleres para el uso de gestores y bases de datos (357:409) - D 29: 29
30:4 Hacer mas talleres sobre uso y manejo de gestores y bases datos (323:385) - D 30:

Útil
7 Códigos:
○ Aprender a optimizar el uso de los recursos
1 Citas:
26:1 Aprender a usar los recursos de forma más eficientes (37:89) - D 26: 26
○ Descubrir lo poco que conocía de la herramienta
1 Citas:
23:1 Mostrarme que sé muy poco sobre Zotero y sus utilidades (37:91) - D 23: 23
○ El apoyo del servicio de referencia a los profesores
1 Citas:
33:1 El apoyo que brinda el Servicio de Referencia a los maestros (37:96) - D 33: 33
○ la informacion
21 Citas:
1:1 la informacion (37:50) - D 1: 1
7:1 articular la informacion (37:60) - D 7: 7
8:1 Conocer más sobre cómo investigar (37:69) - D 8: 8
9:1 información rápida y fidedigna (37:66) - D 9: 9
10:1 Conocer diferentes gestores y su utilización (37:80) - D 10: 10
12:1 Conocer los gestores (37:56) - D 12: 12
13:1 El cómo buscar documentos, referencias, libros y otros (37:90) - D 13: 13
14:1 lo práctico de la información (37:65) - D 14: 14
17:1 SABER LA CANTIDAD DE FUENTES Y RECURSOS IDSPONIBLES (37:87) - D 17:
18:1 conocer la cantidad de fuentes disponibles (37:78) - D 18: 18
19:1 Conocer nuevos gestores fuentes y estilos de citas (37:87) - D 19: 19
20:1 aprender nuevas herramientas para investigar (37:80) - D 20: 20
21:1 Las herramientas que tenemos a disposición (37:79) - D 21: 21
22:1 Conocer el gestor Zotero y un acercamiento a las bases de datos. Muy i… (37:174) - D 22:
24:1 conoser fuentes y utilizar gestor (37:69) - D 24: 24
25:1 conocimiento de nuevos gestores, estilos de citas y bases de datos (37:102) - D 25:
27:1 El que nos dieron una serie de fuentes disponibles de calidad para la…… (37:120) - D 27:
28:1 Conocer recursos actuales para mis asignaturas y ayudar a mis estudian (37:140) - D 28:
29:1 Conocer la gran cantidad de información que hay al alcance (37:94) - D 29: 29
31:1 información valiosa/ ir haciendo (37:68) - D 31: 31
32:1 conocer la amplitud de fuentes de bases de datos, estilos, gestores (37:103) - D 32:
○ La práctica realizada
8 Citas:
3:1 usar zotero (37:47) - D 3: 3

4:1 La práctica realizada (37:57) - D 4: 4
6:1 Optimización de tiempo para la busqueda (37:75) - D 6: 6
11:1 LA PRACTICA (37:47) - D 11: 11
16:1 Lo práctico que fue (37:55) - D 16: 16
24:1 conoser fuentes y utilizar gestor (37:69) - D 24: 24
30:1 Practicar lo visto en el taller (37:67) - D 30: 30
31:1 información valiosa/ ir haciendo (37:68) - D 31: 31
○ Los gestores y bases de datos
1 Citas:
5:1 Los gestores y bases de datos (37:65) - D 5: 5
○ motivación a la búsqueda
1 Citas:
15:1 motivación a la búsqueda (37:60) - D 15: 15

Seminario taller didáctica

Aplicable
17 Códigos:
○ Análisis de textos
2 Citas:
4:3 Análisis de textos, la tutoría (232:262) - D 4: 4
26:3 El usar más el análisis de textos para que los alumnos aprendan a leer… (263:456) - D 26:
○ Cómo crear un escenario de aprendizaje para lograr los objetivos
1 Citas:
12:3 Cómo crear un escenario de aprendizaje como punto de partida para el l(279:370) - D 12:
○ Conceptos presentados
6 Citas:
1:1 La palabra relacion (37:55) - D 1: 1
4:1 La didáctica se fundamenta en la tutoría (37:76) - D 4: 4
5:1 La relación como fundamento de lo que se enseña (37:83) - D 5: 5
10:1 El que y el como de la didáctica (37:68) - D 10: 10
15:1 los conceptos de currículo y didáctica (37:74) - D 15: 15
16:3 El principio fundamental de que la educación se basa en una relación e…… (244:412) - D 16: 16
○ Desarrollo del pensamiento es igual a análisis más síntesis
2 Citas:
3:3 Desarrollo del pensamiento=análisis+síntesis (230:273) - D 3: 3
8:3 Es necesario propiciar el análisis y la síntesis entre los estudiante…… (301:371) - D 8:
○ El aporte relevante con atención
1 Citas:
5:3 El aporte relevante con atención (235:266) - D 5: 5
○ Encuadrar las actividades docentes en la filosofía del espíritu de profecía
1 Citas:
13:3 la figura de la tutoría. (426:449) - D 13: 13
○ Estrategias pedagógicas al trabajar la bibliografía
1 Citas:
23:3 Las estrategias pedagógicas al trabajar la bibliografía (259:314) - D 23: 23
○ Estudio de la revelación en las investigaciones
1 Citas:

16:3 El principio fundamental de que la educación se basa en una relación e (244:412) - D 16:
○ Fortalecer mi relación con los estudiantes
3 Citas:
2:3 Fortalecer mi relación con los estudiantes (215:257) - D 2: 2
7:3 Una mayor y mejor relación con los estudiantes (235:281) - D 7: 7
22:3 La aplicacion del como del marco teorico, guiarse en la grafica de inv…(231:335) - D 22:
○ Guiarse en la gráfica de investigación
1 Citas:
22:3 La aplicacion del como del marco teorico, guiarse en la grafica de inv…(231:335) - D 22:
○ Hacer metacognición sobre los fundamentos bíblicos enriquece la labor docente
1 Citas:
6:3 Siempre hacer metacognición sobre los fundamentos bíblicos de la educa (292:395) - D 6:
○ Ideas prácticas
2 Citas:
15:3 la aplicación de la estrategia (229:258) - D 15: 15
17:3 Ideas para preparar actividades para mis clases (204:250) - D 17: 17
○ La síntesis para facilitar la participación de los alumnos
1 Citas:
26:3 El usar más el análisis de textos para que los alumnos aprendan a leer… (263:456) - D 26:
○ Material acertado
1 Citas:
21:3 Material acertado aplicable para todas las materias y desarrollo (211:274) - D 21: 21
○ Reconocer el papel del maestro a la luz del espíritu de profecía
2 Citas:
11:3 Creo todo fue importante, reconocer el papel del maestro a la luz del…… (245:367) - D 11:
18:3 Como docente, tener las herramientas necesarias basadas en el espíritu(265:410) - D 18:
○ Se puede hacer algo más que discursar, planificando
1 Citas:
20:3 Aún dentro de la limitante que representa tener que enfrentarse un pro… (328:609) - D 20:
○ Tutoría
2 Citas:
4:3 Análisis de textos, la tutoría (232:262) - D 4: 4
13:3 la figura de la tutoría. (426:449) - D 13: 13

Irrelevante
4 Códigos:
○ Algunas estadisticas
1 Citas:
22:2 Algunas estadisticas (109:128) - D 22: 22
○ Aspectos reiterativos de otras sesiones
1 Citas:
6:2 Estos aspectos fueron reiterativos de otras sesiones (138:189) - D 6: 6
○ El tema
1 Citas:
1:2 El tema (101:107) - D 1: 1
○ La didactica
1 Citas:
10:2 La didactica (114:125) - D 10: 10

Sugerencias
6 Códigos:
○ Abordar el tema específico
2 Citas:
1:4 Que se trate realmente el tema y no un tema relacionado. (250:305) - D 1: 1
6:4 El título debió ser más explícito en cuanto a lo que se iba a ofrecer……. (432:585) - D 6:
○ Acompañar la presentación con imágenes
1 Citas:
22:4 implemetar algunas imagenes (372:398) - D 22: 22
○ Analizar lo que Dios delineó para nuestra formación docente
1 Citas:
23:4 El analizar lo que Dios delineó para nuestra formación docente. (351:414) - D 23: 23
○ Impartirlo a quienes no asistieron
1 Citas:
26:4 Que lo puedan impartir para los que no asistieron y tengan la oportuni… (493:588) - D 26:
○ Ofrecer bibliografía adicional
1 Citas:
15:4 Podrían proporcionar alguna Bibliografía de estrategias recomendadas… (295:381) - D 15:
○ Ofrecer ejemplos prácticos
1 Citas:
20:4 Sería muy interesante ver ejemplos prácticos aplicables en las distint… (646:994) - D 20:

Útil
11 Códigos:
○ Abordaje adventista
4 Citas:
9:1 El repaso de las teorías didácticas según el Espíritu de Profecía (37:101) - D 9: 9
18:1 La información del espíritu de profecía en nuestra didáctica como doce… (37:109) - D 18:
19:1 Comp motivar a mis alumnos y cómo implementar lo que la Sra. White aco(37:112) - D 19:
20:1 Nos puso a pensar y nos abrió los ojos para ver un mar de posibilidade (37:160) - D 20:
○ Analizar críticamente la importancia de la didáctica
3 Citas:
8:1 Pensamiento crítico al 1000 sin tecnología para analizar la importanci…… (37:124) - D 8:
23:1 Participar en el análisis y discusiones del material (37:89) - D 23: 23
26:1 Como nos fue llevando paso a paso hacia el análisis de lo que es la di… (37:113) - D 26:
○ Cómo enseñar
3 Citas:
3:1 El método, el cómo enseñar (37:62) - D 3: 3
7:1 Comprender el fundamento del como en la docencia (37:84) - D 7: 7
19:5 Comp motivar a mis alumnos (37:62) - D 19: 19
○ Conceptos presentados
6 Citas:
1:1 La palabra relacion (37:55) - D 1: 1
4:1 La didáctica se fundamenta en la tutoría (37:76) - D 4: 4
5:1 La relación como fundamento de lo que se enseña (37:83) - D 5: 5
10:1 El que y el como de la didáctica (37:68) - D 10: 10
15:1 los conceptos de currículo y didáctica (37:74) - D 15: 15

16:3 El principio fundamental de que la educación se basa en una relación e (244:412) - D 16:
○ Ideas para clases.
2 Citas:
14:1 Ideas para clases. (37:54) - D 14: 14
16:1 Los tips que dió el profesor Castillo para nuestras clases (37:94) - D 16: 16
○ La aplicación didáctica en el seminario
4 Citas:
12:1 La aplicación de la didáctica en el mismo seminario a través del capac… (37:113) - D 12:
25:1 la didáctica de enseñanza (37:61) - D 25: 25
26:1 Como nos fue llevando paso a paso hacia el análisis de lo que es la di… (37:113) - D 26:
27:1 La presentacion y los apuntes (37:65) - D 27: 27
○ La interacción grupal
1 Citas:
11:1 La interacción grupal (37:57) - D 11: 11
○ La reflexión generada
2 Citas:
6:1 Reflexionar sobre la cosmovisión bíblica de la educación (37:92) - D 6: 6
20:5 Nos puso a pensar y nos abrió los ojos para ver un mar de posibilidade… (37:107) - D 20:
○ Los materiales de trabajo
3 Citas:
22:1 Los cuestionarios por hojas (37:63) - D 22: 22
24:1 El material recibido (37:56) - D 24: 24
27:1 La presentacion y los apuntes (37:65) - D 27: 27
○ Poner en sintonía al cuerpo docente en torno al marco teórico de la didáctica
1 Citas:
13:1 Que se estableció la base del Marco teórico de la didáctica, poniéndon… (37:139) - D 13:
○ Presentación excelente
1 Citas:
2:1 Excelente la presentación (37:62) - D 2: 2

Taller leyes de la mente

Aplicable
4 Códigos:
○ Espacio para la reflexión
7 Citas:
3:3 Comprender que no todos los alumnos aprenden igual. Me desafía impleme(230:383) - D 3:
4:3 Conocer mejor a mis alumnos Tratarlos diferentes (210:260) - D 4:
12:3 La oportunidad de conocer individualmente a los alumnos. Sus capacidad(273:424) - D 12:
15:3 La necesidad de adaptar aun más mis proyectos. (244:289) - D 15:
16:3 Podemos conocer mejor a los alumnos y poner actividades más de acuerdo(244:374) D 16
18:3 Considerar las diferencias individuales para aprender (225:277) - D 18:
20:3 Tomar en cuenta a cada alumno como persona con sus múltiples situacion (276:360) D20
○ Ideas para poner en práctica
16 Citas:
3:3 Comprender que no todos los alumnos aprenden igual. Me desafía impleme (230:383) - D 3
10:3 Planificar estrategias de aprendizaje según cada estudiante. (294:353) - D 10:
13:3 Las distintas actividades (240:264) - D 13:

16:3 Podemos conocer mejor a los alumnos y poner actividades más de acuerdo(244:374) D 16
17:2 La dinámica de grupo (144:163) - D 17:
18:3 Considerar las diferencias individuales para aprender (225:277) - D 18:
21:3 Las estrategias de aprendizaje (347:376) - D 21:
23:3 Me parece que de acuerdo al tema a tratar en clase, previamente se deb (245:437) - D 23:
25:3 Las dinámicas y las forma de como tienes que ver los tipos de alumnos (237:340) - D 25:
26:3 En la manera como introducimos la clase y como la aplicamos al final e (258:340) - D 26:
32:3 El esforzarme x lograr el climate emotional en el salon de clases (203:267) - D 32: 33:3
La representación del conocimiento desde la construcción de figuras e…… (248:350) - D 33:
35:3 Lo sé nuevos métodos de aprendizaje y aplicación al próximo plan de es (208:283) - D 35:
43:3 Enfocar más las actividades didácticas en el saber hacer. (268:325) - D 43:
44:3 Considerar el trabajo de manera grupal e individual (666:717) - D 44:
46:3 Las dinámicas propuestas para el aprendizaje de mis alumnos. (245:305) - D 46:
○ Información
21 Citas:
1:3 Todo el conocimiento sobre las leyes de la mente al momento del aprend… (213:288) - D 1:
2:3 Los estilos de aprendizaje y la manera como la mente actúa ante una si… (243:319) - D 2:
4:3 Conocer mejor a mis alumnos Tratarlos diferentes (210:260) - D 4:
6:3 Enseñanza. (270:280) - D 6:
8:3 Llevar a mis alumnos a un mejor aprendizaje individual (192:245) - D 8:
9:3 Todo el proceso (219:233) - D 9:
14:3 Las etapas (238:247) - D 14:
22:3 La atención personalizada hacia el aprendizaje (247:292) - D 22:
23:2 Como se realiza el proceso de aprendizaje (102:142) - D 23:
24:3 - Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes - Llev… (330:608) - D 24:
28:3 Los ciclos de los estilos de aprendizaje para cada estudiante (237:297) - D 28:
30:3 Todo se aplica para mis clases ya que fue de la aprendizaje y del mejo (191:307) - D 30:
31:3 Las formas de llevar al alumno a que lo aprendido le sea útil para des… (240:347) - D 31:
34:3 crear un clima adecuado (294:318) - D 34:
36:3 Ayudar a mis estudiantes a aprender cómo aprender (217:265) - D 36:
38:3 Las ultimas 5 leyes (264:282) - D 38:
39:3 cómo desarrollar la actitud positiva para que el alumno esté listo par…… (220:300) - D 39:
41:3 Procesos de aprendizaje que sean funcionales para las personalidades y (254:375) - D 41:
42:3 * La necesidad de preparar socioemocionalmente al estudiante para el a (312:827) - D 42
47:3 La preparación a los alumnos para un mejor aprendezaje (277:330) - D 47:
48:3 las 4 formas de estilo de aprendizaje, ya que tengo un grupo que perte… (356:664) - D 48:
○ Toma de conciencia
6 Citas:
19:3 Considerar que no todos aprendemos igual. (241:281) - D 19:
37:3 la manera en que la mente del ser humano aprende es muy diversa, cada (228:416) - D 37
42:3 * La necesidad de preparar socioemocionalmente al estudiante para el a (312:827) - D 42:
44:3 Considerar el trabajo de manera grupal e individual (666:717) - D 44:
45:3 Estar consciente de los EA del estudiante para apoyarles con las activ… (215:314) - D 45:
47:2 Conocer la importancia de preparar a los alumnos para el aprendizaje (107:174) - D 47:

Irrelevante
9 Códigos:
○ Buenas propuestas, pero no es posible ponerlas en práctica en 50 min de clase

1 Citas:
5:3 son muy buenas propuestas, sin embargo para ejecutarlas en el tiempo d… (228:346) - D 5:
○ Contestar el test sin interpretarlo
1 Citas:
43:2 contestar el test sin interpretarlo (131:165) - D 43:
○ Falta de síntesis en cómo aplicar el tema al plan diamante
1 Citas:
10:2 Falta de síntesis en cómo adaptar el tema al plan diamante (134:191) - D 10:
○ Hacer tantas cosas en una hora de clases
1 Citas:
26:2 Hacer tantas cosas en una hora de clases (116:155) - D 26:
○ Los estilos de aprendizaje bajo los cuales aprende cada estudiante
1 Citas:
12:2 Los estilos de aprendizaje bajo los cuales aprende cada estudiante (105:170) - D 12:
○ Pasos de implementación
1 Citas:
19:2 Pasos de implementación. (115:138) - D 19:
○ Poco tiempo
3 Citas:
5:2 tiempo escaso (113:125) - D 5:
21:2 faltó tiempo para leer y analizar los escritos. (198:244) - D 21:
27:2 El poco tiempo para el taller (105:133) - D 27:
○ Que la expositora no dejara de hablar cuando asignaba tarea
1 Citas:
24:2 habla mucho y no deja concentrarse cuando nos pone a trabajar (167:227) - D 24:
○ Tomar en cuenta de manera particular a cada alumno
1 Citas:
20:2 Tomar en cuenta de manera particular a cada alumno (124:173) - D 20:

Sugerencias
16 Códigos:
○ Brindar constancias
1 Citas:
37:4 Que se ofrezcan constancias o diplomas o algo, de asistencia que nos p (453:575) - D 37:
○ Capitalizar los videos del curso dictado anteriormente sobre el tema
1 Citas:
17:4 Utilizar fragmentos de los videos originales curso anterior dictado so…… (306:426) - D 17:
○ Habría algo semejante como para que el maestro también pueda entender sus fortalezas y debilidades para poder aprovecharlas mejor
1 Citas:
22:4 Habría algo semejante como para que el maestro también pueda entender (329:459) D 22
○ Más claridad del ponente y mejor coordinación con sus asistents
1 Citas:
19:4 Más claridad en la presentación. Mejor coordinación con asistentes del… (318:396) - D 19:
○ Más cursos de este tema
7 Citas:
2:4 Cursos de estadística básica y multivariante (392:436) - D 2:
7:4 Más tiempo para este tema tan abarcante. ;) (352:395) - D 7:

11:4 Un segundo taller con rol playing (334:366) - D 11:
27:4 Que se abunde mas en el tema (277:304) - D 27:
35:4 Que sean más seguido con más tiempo, más enfocados a cada área de (320:395) - D 35:
40:4 Más talleres como este (336:357) - D 40:
44:4 Más capacitación de esta índole ya que nos permite hacer conciencia (1077:1406) - D 44:
○ Más tiempo dedicado a las dinámicas propuestas
6 Citas:
21:4 Que las actividades planeadas para desarrollar en los talleres sean co… (413:517) - D 21:
24:4 Si es taller, dejar mas acción a los participantes, mas trabajo propue…… (645:794) - D 24:
25:4 Que den mas tiempo para que se puedan hacer las dinámicas, porque en (377:486) - D 25
41:4 Creo que seria bueno contar con un poco más de tiempo para las activid (412:648) - D 41:
42:4 Un poquito corto el tiempo para el diálogo y las actividades en equipo… (864:1008) - D 42:
45:4 Mayor número de ejercicios La mtra de oportunidad para pensar y actua (351:421) - D 45:
○ Más tiempo para el taller
1 Citas:
35:4 Que sean más seguido con más tiempo, más enfocados a cada área de (320:395) - D 35:
○ Me parece que el tema es sobre procesos de aprendizaje y no sobre leyes de la mene
1 Citas:
32:4 Me parece que el Tema es sobre process de aprendizaje y no sobre las l (304:389) - D 32:
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
38:4 Ejemplos en video (319:335) - D 38:
48:4 Deben hacer más talleres con ejemplos para aplicarlos a nuestra area, (701:1011) - D 48:
○ Para algunos es difícil aprovechar estos espacios durante el semestre
1 Citas:
46:4 Para algunos es difícil encontrar espacios de tiempo dentro del semest… (342:469) - D 46:
○ Pregunta: El proceso es muy extenso, ¿se puede simplificar sin afectar el resultado?
1 Citas:
14:4 Tengo una pregunta: El proceso es muy extenso, se puede simplificar si (284:376) - D 14:
○ Propuestas de temáticas para eventos
1 Citas:
2:4 Cursos de estadística básica y multivariante (392:436) - D 2:
○ Que los estudiantes aprendan a ponerse metas desde el 1er año
1 Citas:
34:4 Que los estudiante aprende a ponerse metas den primer año que llega a (355:439) - D 34:
○ Realizar eventos por área
2 Citas:
35:4 Que sean más seguido, más enfocados a cada área de ense (320:395) - D 35:
48:4 Deben hacer más talleres con ejemplos para aplicarlos a nuestra area, (701:1011) - D 48:
○ Snack
1 Citas:
4:4 Un snack Lo demás “Excelente” (337:366) - D 4:
○ Trabajar más en equipos colegiados (consejos técnicos)
1 Citas:
43:4 Trabajar más en equipos colegiados, puede ser en los consejos técnicos (362:431) - D 43:

Útil
5 Códigos:

○ El conocimiento brindado
32 Citas:
1:1 El conocimiento adquirido (37:61) - D 1:
3:1 Comprender como operan las leyes de la mente. (37:81) - D 3:
4:1 Información adquirida (37:58) - D 4:
6:1 Entender los procesos de aprendizaje y como el profesor puede usarlos…… (37:118) - D 6:
7:1 Mi tiempo bien aprovechado repasando los estilos de aprendizaje. (37:100) - D 7:
9:1 Saber cómo aprenden los alumnos (37:67) - D 9:
10:1 Principios para trabajar con la mente de los jóvenes (37:88) - D 10:
11:1 Visión integral (completa) de cada clase (37:76) - D 11:
13:1 La relación de las leyes de la mente con la creación (37:88) - D 13:
14:1 Identificar las etapas del proceso de aprendizaje (37:85) - D 14:
15:1 La integración de los conceptos (37:67) - D 15:
16:1 Entender mejor los estilos de aprendizaje (37:78) - D 16:
18:1 Recordar que hay estilos de aprendizaje (37:75) - D 18:
20:1 Como aprenden las personas en el siglo XXI (37:78) - D 20:
22:1 Elementos para atender diferentes estilos de aprendizaje (37:92) - D 22:
24:1 los elementos que debemos tomar en cuenta para el desarrollo de las le… (37:121) - D 24:
26:1 preparar el ambiente de las clases (37:70) - D 26:
27:1 La información recibida (37:59) - D 27:
28:1 Estilos de aprendizaje (37:59) - D 28:
29:1 Herramientas para aprendizaje (37:65) - D 29:
31:1 Conocer las etapas del aprendizaje (37:71) - D 31:
34:1 las etapas de aprendisaje (116:141) - D 34:
36:1 Los estilos de aprendizaje (37:62) - D 36:
37:1 los estilos de aprendizaje (37:62) - D 37:
38:1 Los momentos del aprendizaje y ley no 5 de practica (37:87) - D 38:
39:1 Los 8 tiempos del aprendizaje (37:65) - D 39:
39:3 cómo desarrollar la actitud positiva para que el alumno esté listo par…… (220:300) - D 39:
41:1 Comprender procesos simples y prácticos para incitar al aprendizaje (37:103) - D 41:
45:1 Momentos del aprendizaje (37:61) - D 45:
46:1 Entender las diferencias de formas y estilos aprendizaje (37:93) - D 46:
47:1 El conocimiento recibido (37:61) - D 47:
49:1 Los pasos preliminares para preparar al alumno para las clases. (37:99) - D 49:
○ El enfoque práctico
7 Citas:
2:1 la utilidad para nuestro trabajo (55:86) - D 2:
21:1 La participación de los alumnos en base a lo expuesto (37:90) - D 21:
33:1 Estrategias para activar la mente en el proceso de aprendizaje (37:98) - D 33:
35:1 Que práctico y dinamico (37:59) - D 35:
40:1 aprender como hacer una clase con propósito (37:79) - D 40:
41:1 Comprender procesos simples y prácticos para incitar al aprendizaje (37:103) - D 41:
48:1 Conocer como aplicar en diferentes formas las estrategias de enseñanza (37:192) - D 48:
○ Espacio para la reflexión y toma de conciencia
4 Citas:
17:1 Reforzar la necesidad de adaptar nuestros métodos de enseñanza (37:98) - D 17:
19:1 Conocer mi estilo de aprendizaje. (37:69) - D 19:
42:1 Recordar la importancia de dimensionar a cada estudiante de acuerdo a… (37:160) - D 42:

44:1 concienciar la manera útil de cómo preparar al estudiante para recibi…… (185:429) - D 44:
○ Participación activa
7 Citas:
5:1 participación activa y dirigida (37:67) - D 5:
12:1 Los ejercicios del tema (37:59) - D 12:
21:1 La participación de los alumnos en base a lo expuesto (37:90) - D 21:
25:1 Las dinámicas (37:49) - D 25:
32:1 La interaccion (37:50) - D 32:
35:1 Que práctico y dinamico (37:59) - D 35:
43:1 las dinámicas propuestas (62:85) - D 43:
○ Trabajo en equipo
1 Citas:
43:5 el trabajar en equipo (37:58) - D 43:

Simulación Aprendizaje por experiencia

Aplicar la temática durante el evento
1 Códigos:
○ La simulación
2 Citas:
3:1 La simulación en el propio taller (37:70) - D 3: 3
8:1 La práctica (37:47) - D 8: 8

Contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia
1 Códigos:
○ Espacio para reflexión
2 Citas:
2:1 La importancia del debriefing (37:65) - D 2: 2
7:1 LLevar al alumno a un aprendizaje lo más real posible (37:90) - D 7: 7

El tiempo (Irrel)
1 Códigos:
○ el tiempo
2 Citas:
1:2 el tiempo (102:110) - D 1: 1
8:2 El tiempo (93:101) - D 8: 8

Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas
1 Códigos:
○ Intercambiar ideas con los compañeros
3 Citas:
1:1 La retroalimentación (37:56) - D 1: 1
4:1 La experiencia de escuchar a los compañeros (37:80) - D 4: 4
6:1 Las ideas que vi de como aplicar el metodo (37:78) - D 6: 6

Irrelevante
1 Códigos:

○ el tiempo
2 Citas:
1:2 el tiempo (102:110) - D 1: 1
8:2 El tiempo (93:101) - D 8: 8

Más asesoría personalizada
1 Códigos:
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
6:3 Darle continuidad al taller, pidiendonos una clase modelo de aprendiza (185:331) - D 6:

Obtener sustento teórico
1 Códigos:
○ Reforzar conocimientos sobre la estrategia
1 Citas:
5:1 Reforzar conocimientos sobre el aprendizaje por experiencia (37:95) - D 5: 5

Otros (Sug)
1 Códigos:
○ Duda: ¿Sirve el apr por experiencia en asignaturas teóricas?
1 Citas:
3:3 Como aplicamos esto en algunas asignaturas más teóricas? Saber si sirv… (159:252) - D 3:

Snack
1 Códigos:
○ Snack
1 Citas:
4:3 Snack (166:170) - D 4: 4

Sugerencias
3 Códigos:
○ Duda: ¿Sirve el apr por experiencia en asignaturas teóricas?
1 Citas:
3:3 Como aplicamos esto en algunas asignaturas más teóricas? Saber si sirv (159:252) - D 3:
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
6:3 Darle continuidad al taller, pidiendonos una clase modelo de aprendiza… (185:331) - D 6:
○ Snack
1 Citas:
4:3 Snack (166:170) - D 4: 4

Útil
4 Códigos:
○ Espacio para reflexión
2 Citas:
2:1 La importancia del debriefing (37:65) - D 2: 2
7:1 LLevar al alumno a un aprendizaje lo más real posible (37:90) - D 7: 7

○ Intercambiar ideas con los compañeros
3 Citas:
1:1 La retroalimentación (37:56) - D 1: 1
4:1 La experiencia de escuchar a los compañeros (37:80) - D 4: 4
6:1 Las ideas que vi de como aplicar el metodo (37:78) - D 6: 6
○ La simulación
2 Citas:
3:1 La simulación en el propio taller (37:70) - D 3: 3
8:1 La práctica (37:47) - D 8: 8
○ Reforzar conocimientos sobre la estrategia
1 Citas:
5:1 Reforzar conocimientos sobre el aprendizaje por experiencia (37:95) - D 5: 5

Simulación Apr-servicio

Aplicar la temática durante el evento
1 Códigos:
○ Poder plantear una idea
1 Citas:
2:1 Tuve la oportunidad de plantear una idea que la tenía guardada (38:99) - D 2: 2

Contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia
2 Códigos:
○ La retroalimentación
2 Citas:
1:1 Retroalimentación (38:54) - D 1: 1
7:1 la retroalimentación con los compañeros (38:76) - D 7: 7
○ Llevar al alumno a identificar necesidades e implementar soluciones
1 Citas:
9:1 Es llevar al alumno a identificar necesidades del paciente, reflexiona…… (38:154) - D 9:

Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas
1 Códigos:
○ Escuchar a los compañeros
4 Citas:
3:1 Intercambio de opiniones (38:61) - D 3: 3
5:1 Espacio para reflexionar, escuchar y compartir (38:83) - D 5: 5
6:1 Escuchar a otros compañeros. (38:65) - D 6: 6
8:1 Intercambiar ideas de lo que se está haciendo entre los docentes (38:101) - D 8: 8

Ofrecer ejemplos prácticos
1 Códigos:
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
3:3 Excelente. Más exposiciones generales (147:184) - D 3: 3
8:3 Proporcionar una muestra de un diseño o modelo realizado por los exper… (190:288) - D 8:

Otros (Sug)
1 Códigos:
○ Capacitación multidisciplinar
1 Citas:
4:3 Capacitación multidisciplinar (160:188) - D 4: 4

Sugerencias
2 Códigos:
○ Capacitación multidisciplinar
1 Citas:
4:3 Capacitación multidisciplinar (160:188) - D 4: 4
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
3:3 Excelente. Más exposiciones generales (147:184) - D 3: 3
8:3 Proporcionar una muestra de un diseño o modelo realizado por los exper… (190:288) - D 8:

Útil
4 Códigos:
○ Escuchar a los compañeros
4 Citas:
3:1 Intercambio de opiniones (38:61) - D 3: 3
5:1 Espacio para reflexionar, escuchar y compartir (38:83) - D 5: 5
6:1 Escuchar a otros compañeros. (38:65) - D 6: 6
8:1 Intercambiar ideas de lo que se está haciendo entre los docentes (38:101) - D 8: 8
○ La retroalimentación
2 Citas:
1:1 Retroalimentación (38:54) - D 1: 1
7:1 la retroalimentación con los compañeros (38:76) - D 7: 7
○ Llevar al alumno a identificar necesidades e implementar soluciones
1 Citas:
9:1 Es llevar al alumno a identificar necesidades del paciente, reflexiona…… (38:154) - D 9:
○ Poder plantear una idea
1 Citas:
2:1 Tuve la oportunidad de plantear una idea que la tenía guardada (38:99) - D 2: 2

Simulación de simulación

Aplicar la temática durante el evento
2 Códigos:
○ La simulación
1 Citas:
5:1 Presentar la estrategia y tener retroalimentacion (38:86) - D 5: 5
○ Reestructurar mi estrategia
1 Citas:
6:1 Reestructurar mi estrategia sugerida (38:73) - D 6: 6

Contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia
1 Códigos:
○ La retroalimentación
4 Citas:
1:1 Los ejemplos con los compañeros y la retroalimentación de Vanina (38:101) - D 1: 1
2:1 Que no tenía idea que hacer y ahora explique mis ideas y me orientaron…… (38:119) - D 2:
4:1 Replanteamiento de las estrategias propuestas (38:82) - D 4: 4
5:1 Presentar la estrategia y tener retroalimentacion (38:86) - D 5: 5

Contar con material didáctico apropiado
1 Códigos:
○ No se completó/usó la rúbrica
2 Citas:
4:2 No se lleno la rubrica tal cual (128:158) - D 4: 4
6:2 No se uso mucho la hoja de rubrica (119:152) - D 6: 6

Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas
1 Códigos:
○ Escuchar a los compañeros
1 Citas:
1:1 Los ejemplos con los compañeros y la retroalimentación de Vanina (38:101) - D 1: 1

Irrelevante
1 Códigos:
○ No se completó/usó la rúbrica
2 Citas:
4:2 No se lleno la rubrica tal cual (128:158) - D 4: 4
6:2 No se uso mucho la hoja de rubrica (119:152) - D 6: 6

Más tiempo (Sug)
1 Códigos:
○ Más tiempo
2 Citas:
1:3 Más tiempo y a lo mejor ejemplos ideales. (187:228) - D 1: 1
6:3 Programar una simulacion con mas tiempo para que los profesores expliq (189:292) - D 6:

Obtener sustento teórico
1 Códigos:
○ Reforzar conocimiento sobre las estrategias
1 Citas:
3:1 Diferenciar los entramados entre las las diferentes estrategias y darl… (38:134) - D 3:

Ofrecer ejemplos prácticos
1 Códigos:
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:

1:3 Más tiempo y a lo mejor ejemplos ideales. (187:228) - D 1: 1
4:3 Tomar tiempo para exposicion de las propuestas entre todos (195:252) - D 4: 4

Otros (Sug)
1 Códigos:
○ Más opciones de horario
1 Citas:
5:3 Más opciones de horario (172:194) - D 5: 5

Sugerencias
3 Códigos:
○ Más opciones de horario
1 Citas:
5:3 Más opciones de horario (172:194) - D 5: 5
○ Más tiempo
2 Citas:
1:3 Más tiempo y a lo mejor ejemplos ideales. (187:228) - D 1: 1
6:3 Programar una simulacion con mas tiempo para que los profesores expliq (189:292) - D 6:
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
1:3 Más tiempo y a lo mejor ejemplos ideales. (187:228) - D 1: 1
4:3 Tomar tiempo para exposicion de las propuestas entre todos (195:252) - D 4: 4

Útil
5 Códigos:
○ Escuchar a los compañeros
1 Citas:
1:1 Los ejemplos con los compañeros y la retroalimentación de Vanina (38:101) - D 1: 1
○ La retroalimentación
4 Citas:
1:1 Los ejemplos con los compañeros y la retroalimentación de Vanina (38:101) - D 1: 1
2:1 Que no tenía idea que hacer y ahora explique mis ideas y me orientaron… (38:119) - D 2:
4:1 Replanteamiento de las estrategias propuestas (38:82) - D 4: 4
5:1 Presentar la estrategia y tener retroalimentacion (38:86) - D 5: 5
○ La simulación
1 Citas:
5:1 Presentar la estrategia y tener retroalimentacion (38:86) - D 5: 5
○ Reestructurar mi estrategia
1 Citas:
6:1 Reestructurar mi estrategia sugerida (38:73) - D 6: 6
○ Reforzar conocimiento sobre las estrategias
1 Citas:
3:1 Diferenciar los entramados entre las las diferentes estrategias y darl…… (38:134) - D 3:

Simulación resol de problemas

Contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia

2 Códigos:
○ Darme cuenta de aspectos a mejorar
1 Citas:
11:1 Darme cuenta de que tengo aspecto a desarrollar y otros a mejorar. (37:102) - D 11: 11
○ La retroalimentación
2 Citas:
1:1 La realimentación del tema (37:62) - D 1: 1
7:1 La retroalimentación al compartir experiencias (37:83) - D 7: 7

Falta de tiempo
1 Códigos:
○ Falta de tiempo para todas las presentaciones
1 Citas:
7:2 Falta de tiempo para todas las presentaciones (129:173) - D 7: 7

Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas
1 Códigos:
○ Intercambiar ideas con los compañeros
9 Citas:
2:1 Enriquecernos con los proyectos de los demás (37:80) - D 2: 2
3:1 LOS PROBLEMAS PROPUESTOS (37:60) - D 3: 3
4:1 La experiencia en grupos (37:60) - D 4: 4
5:1 Intercambio de puntos de vista (37:66) - D 5: 5
6:1 Afianzar la estrategia de manera colaborativa (37:81) - D 6: 6
8:1 aprender de los compañeros acerca de como aplican el ABP (37:92) - D 8: 8
10:1 Compartir y comparar trabajos con otros docentes (37:85) - D 10: 10
12:1 Compartir la estrategia (37:59) - D 12: 12
13:1 Los ejemplos de los compañeros (37:66) - D 13: 13

Irrelevante
3 Códigos:
○ Falta de tiempo para todas las presentaciones
1 Citas:
7:2 Falta de tiempo para todas las presentaciones (129:173) - D 7: 7
○ Las distintas áreas representadas
1 Citas:
13:2 Las distintas áreas representadas (112:144) - D 13: 13
○ No tener lista la propuesta personal
1 Citas:
1:2 No tener listo por completo mi problema (108:146) - D 1: 1

Más asesoría personalizada
1 Códigos:
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
11:3 Nos proporcionen ayuda para redactar los problemas (188:237) - D 11: 11

Más tiempo
1 Códigos:
○ Más tiempo
2 Citas:
4:3 Más tiempo (146:156) - D 4: 4
10:3 Más tiempo para los talleres y por facultades , ya que al no ser de la…… (168:297) - D 10: 10

Ofrecer ejemplos prácticos
1 Códigos:
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
5:3 Tener otros ejemplos más claros de ABP (152:189) - D 5: 5
9:3 Presentar en los espacios de simulación microclases con expertos que d…… (159:289) - D 9: 9

Otros (Irrel)
2 Códigos:
○ Las distintas áreas representadas
1 Citas:
13:2 Las distintas áreas representadas (112:144) - D 13: 13
○ No tener lista la propuesta personal
1 Citas:
1:2 No tener listo por completo mi problema (108:146) - D 1: 1

Otros (Sug)
4 Códigos:
○ Guía para elaborar rúbricas
1 Citas:
13:3 Guía para elaborar rúbricas (181:209) - D 13: 13
○ Más opciones de horario
1 Citas:
7:3 Otras sesiones y horarios (210:235) - D 7: 7
○ No entendí completamente el propósito
1 Citas:
9:1 No entendí completamente el propósito (37:73) - D 9: 9
○ Todo muy ilustrativo
1 Citas:
3:3 Todo muy ilustrativo. (146:166) - D 3: 3

Realizar eventos por área
1 Códigos:
○ Realizar eventos por área
1 Citas:
10:3 Más tiempo para los talleres y por facultades , ya que al no ser de la…… (168:297) - D 10: 10

Sugerencias
8 Códigos:

○ Guía para elaborar rúbricas
1 Citas:
13:3 Guía para elaborar rúbricas (181:209) - D 13: 13
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
11:3 Nos proporcionen ayuda para redactar los problemas (188:237) - D 11: 11
○ Más opciones de horario
1 Citas:
7:3 Otras sesiones y horarios (210:235) - D 7: 7
○ Más tiempo
2 Citas:
4:3 Más tiempo (146:156) - D 4: 4
10:3 Más tiempo para los talleres y por facultades , ya que al no ser de la…… (168:297) - D 10: 10
○ No entendí completamente el propósito
1 Citas:
9:1 No entendí completamente el propósito (37:73) - D 9: 9
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
5:3 Tener otros ejemplos más claros de ABP (152:189) - D 5: 5
9:3 Presentar en los espacios de simulación microclases con expertos que d…… (159:289) - D 9: 9
○ Realizar eventos por área
1 Citas:
10:3 Más tiempo para los talleres y por facultades , ya que al no ser de la…… (168:297) - D 10: 10
○ Todo muy ilustrativo
1 Citas:
3:3 Todo muy ilustrativo. (146:166) - D 3: 3

Útil
3 Códigos:
○ Darme cuenta de aspectos a mejorar
1 Citas:
11:1 Darme cuenta de que tengo aspecto a desarrollar y otros a mejorar. (37:102) - D 11: 11
○ Intercambiar ideas con los compañeros
9 Citas:
2:1 Enriquecernos con los proyectos de los demás (37:80) - D 2: 2
3:1 LOS PROBLEMAS PROPUESTOS (37:60) - D 3: 3
4:1 La experiencia en grupos (37:60) - D 4: 4
5:1 Intercambio de puntos de vista (37:66) - D 5: 5
6:1 Afianzar la estrategia de manera colaborativa (37:81) - D 6: 6
8:1 aprender de los compañeros acerca de como aplican el ABP (37:92) - D 8: 8
10:1 Compartir y comparar trabajos con otros docentes (37:85) - D 10: 10
12:1 Compartir la estrategia (37:59) - D 12: 12
13:1 Los ejemplos de los compañeros (37:66) - D 13: 13
○ La retroalimentación
2 Citas:
1:1 La realimentación del tema (37:62) - D 1: 1
7:1 La retroalimentación al compartir experiencias (37:83) - D 7: 7

Aplicable
11 Códigos:
○ Desarrollo de liderazgo, relación interpersonal y comunicación
1 Citas:
31:3 Desarrollo de liderazgo y relacion interpersonal, y de comunicacion (307:373) - D 31: E
○ Dio experiencia para apoyar un alumno
2 Citas:
12:2 Me dio experiencia para apoyar a un alumno (104:146) - D 12: 12
13:3 La parte de guiar al alumno durante su estancia en la universidad (270:334) - D 13: 13
○ El acercamiento con el estudiante para la tutoría académica
4 Citas:
2:3 El acercamiento con el estudiante para poder ayudarle (tutoria) en su…… (242:327) - D 2:
3:3 Mi papel como docente para llevar al estudiante al exito en su proyect…… (210:290) - D 3:
17:3 Forma de aproximarse al estudiante o prospoecto y generar vínculos que… (202:337) - D 17:
18:3 La aproximación correcta para con el alumno para enamorarlo siempre de… (268:353) - D 18:
○ Espacio para la reflexión
4 Citas:
1:3 Involucrarme más en la retención de alumnos (222:265) - D 1: 1
16:3 Que se necesita tacto para poder ayudar al estudiante en cada caso que… (312:393) - D 16:
22:3 el aspecto de como guiar a nuestros estudiantes en su desarrollo acade… (228:302) - D 22:
37:3 La disponibilidad, orientación y consejo que se debe dar al alumno ant…… (299:410) - D 37:
○ La rúbrica escrita
3 Citas:
6:1 La rúbrica escrita (37:54) - D 6: 6
7:1 Tener las rúbricas y practicar en ellas. Para darme teberlo como recor…… (37:155) - D 7:
25:3 La rubrica es muy importante para tomar los aspectos a medir. (217:280) - D 25: 25
○ La simulación
19 Citas:
3:1 El escenario real (37:53) - D 3: 3
8:1 la práctica (37:47) - D 8: 8
9:1 La simulación individual con los pares (37:75) - D 9: 9
10:1 La práctica (37:47) - D 10: 10
11:1 El rol playing (37:50) - D 11: 11
12:1 La simulación de casos (37:58) - D 12: 12
13:1 Practicar y escuchar los compañeros (37:71) - D 13: 13
15:1 Practicar el estudio de diferentes casos. (37:77) - D 15: 15
15:3 La simulación, las prácticas y el estudio de casos me gustaron mucho,…… (226:354) - D 15:
22:1 la simulación de los casos (37:62) - D 22: 22
23:3 La colaboración en equipo permite ver los aspectos a tratar desde dife…… (231:323) - D 23:
25:1 casos de simulación (37:55) - D 25: 25
28:3 La interacción con los compañeros. (334:367) - D 28: B
29:2 Simulación (97:106) - D 29: C
30:2 la práctica con los compañeros (128:157) - D 30: D
31:2 Hacer los ejercicios practicos (175:204) - D 31: E
34:2 Las simulaciones realizadas (130:156) - D 34: H
37:2 Los casos prácticos (178:196) - D 37: K

38:2 Prácticar con otros y la evaluación. (117:152) - D 38: L
○ Las ideas de cómo aplicar la tutoría
17 Citas:
4:3 En la orientación del alumno de los primeros semestres (260:314) - D 4: 4
5:1 Generó ideas para poner en práctica el guiar estudiantes en su proyect…… (37:117) - D 5:
10:3 Todos estamos involucrados en un 100% en las entrevistas con los alumn… (202:280) - D 10:
14:1 Refuerzo de información y habilidades que debemos reforzar xa ser un t…… (37:130) - D 14:
18:1 Reconocer todo lo que uno tiene que saber para guiar al alumno/a (37:100) - D 18: 18
19:1 Ver todos los pasos y opciones conque podemos orientar al estudiante d…… (37:265) - D 19:
19:3 El trabajo de tutoreo que ofrece la oportunidad de orientar al estudia…… (445:592) - D 19:
20:1 aprender más de los procesos (37:64) - D 20: 20
21:1 ver las necesidad de conocer algunos aspectos de conocimientos del pla… (37:152) - D 21:
22:3 el aspecto de como guiar a nuestros estudiantes en su desarrollo acade… (228:302) - D 22:
26:3 Organizar un calendario de atención y seguimiento a mis tutorados. (252:317) - D 26:
27:2 Ver ejemplos objetivos de como aplican la asesoría para guiar en los p…… (122:201) - D 27:
27:3 Ideas muy buenas para programa de inducción a los alumnos de primer in… (304:398) - D 27:
29:3 Las competencias Cómo orientar al alumno en su inscripción (209:267) - D 29: C
32:2 Ver cómo es el proceso en otras áreas (151:187) - D 32: F
34:3 Todo lo que realizamos al guiar al estiduante. (259:304) - D 34: H
36:2 Nos orientaron en diferentes casos (180:214) - D 36: J
○ Obtener información
10 Citas:
5:3 El conocer las fuentes oficiales de información de forma actualizada y…… (302:381) - D 5:
6:3 Conocer aspectos más específicos del plan de estudio de mi Facultad. A…… (228:337) - D 6:
8:3 Las entrevistas y la información que se debe dar (204:251) - D 8: 8
9:3 En general, asesorar a un alumno extranjero es lo que más utilidad le…… (236:394) - D 9:
11:3 El uso de la información en la web de la UM (220:262) - D 11: 11
30:3 Me siento bien con la información que tengo sobre el tema (260:316) - D 30: D
32:3 El abordaje integral hacia el alumno. (290:326) - D 32: F
33:3 Tener conocimiento del plan de estudio diamante (225:272) - D 33: G
35:3 Conocer a fondo el plan de estudios de mi carrera (270:319) - D 35: I
36:3 Tener todas las herramientas que ofrece la Universidad, con el fin de…… (317:444) - D 36: J
○ Se disfruta aprendiendo de esta manera, con simulación y estudio de caso
1 Citas:
15:3 La simulación, las prácticas y el estudio de casos me gustaron mucho,…… (226:354) - D 15:
○ Trabajar con diferentes ideas
1 Citas:
24:3 Trabajar con diferentes pensamientos y sacar lo mejor de las ideas (234:300) - D 24: 24
○ Ver ejemplos de guía a estudiantes
3 Citas:
12:3 La actividad es práctica y me dio herramientas muy utiles para atender…… (249:331) - D 12:
34:1 Ver ejemplos sobre la guía a los estudiantes (48:91) - D 34: H
37:1 Aprender respecto a casos prácticos en concreto que se presentan en la…… (48:139) - D 37:

Irrelevante
11 Códigos:
○ Debo conocer lo que ofrece la UM para cada caso
1 Citas:

16:2 Que debo conocer todo lo que ofrece la UM para cada caso que se presen… (138:209) - D 16:
○ Dio experiencia para apoyar un alumno
2 Citas:
12:2 Me dio experiencia para apoyar a un alumno (104:146) - D 12: 12
13:3 La parte de guiar al alumno durante su estancia en la universidad (270:334) - D 13: 13
○ Dos simulaciones. Podría haberse practicado más
1 Citas:
7:2 Tener dos simulaciones, se pudo tener una hora pero más practicada o "…… (201:284) - D 7:
○ El poco tiempo
1 Citas:
25:2 el poco tiempo (101:114) - D 25: 25
○ Exceso de simulaciones
1 Citas:
11:2 Exceso de simulaciones (96:117) - D 11: 11
○ Hablar de costos
2 Citas:
1:2 Hablar de costos (103:119) - D 1: 1
2:2 Hablar sobre precios de matrícula (106:139) - D 2: 2
○ La introducción
1 Citas:
21:2 LA INTRODUCCÒN AL TALLER (198:221) - D 21: 21
○ No hubo un caso modelo
1 Citas:
6:2 Que no hubo un caso modelo (100:125) - D 6: 6
○ Quien participa
1 Citas:
26:2 Quien participa (135:149) - D 26: 26
○ Repetición de informaciones
2 Citas:
13:2 La repetición de algunas informaciones ya conocidas (117:167) - D 13: 13
18:2 Información repetida (146:165) - D 18: 18
○ Trabajar interdisciplinariamente
1 Citas:
20:2 trabajar interdisciplinariamente (110:142) - D 20: 20

Sugerencias
15 Códigos:
○ Al inicio, repasar información básica y dar orientación para situaciones difíciles
3 Citas:
13:4 Hacer un breve repaso al principio de la información básica a atender…… (371:529) - D 13:
14:4 Repaso de los sitios en donde encontramos la información valiosa. Camb… (351:484) - D 14:
19:4 Dejar claro dónde podemos obtener cada información que en un momento d… (629:914) - D 19:
○ Ampliar la descripción de casos
1 Citas:
27:4 Ampliar la descripción de casos (435:465) - D 27: A
○ Brindar constancias
1 Citas:
22:4 Entregar alguna constancia, diploma o certificado de asistencia o part… (390:559) - D 22:

○ Contar con información previa, de cómo será la simulación
1 Citas:
12:4 Información que desciba con detalle el taller, previo al evento (368:432) - D 12: 12
○ Contar con un esquema o resumen de lo que se necesita saber
2 Citas:
32:4 Tener una especie de esquema del plan con todos los puntos resumidos i… (363:461) - D 32:
37:4 En lo personal desconozco totalmente los procedimientos, trámites y de… (447:900) - D 37:
○ Empezar a hacer el portafolio
3 Citas:
8:4 Podríamos empezar a hacer el portafolio (288:326) - D 8: 8
10:4 Ir haciendo el portafolio en estos encuentros (317:361) - D 10: 10
15:4 Sería excelente que aprovecháramos estos momentos de capacitación y s…… (391:588) - D 15:
○ Entregar los casos previamente, para prepararse
1 Citas:
35:4 Dar previamente los casos para prepararnos (356:398) - D 35: I
○ Formatos en digital
1 Citas:
25:4 Pasar la rubrica a digital. (317:343) - D 25: 25
○ Hacer preguntas al inicio que revelen lo que el asistente desconoce acerca de la tutoría y de los aspectos que debería dominar
1 Citas:
21:4 una serie de preguntas al inicio para que el asistente se de cuenta qu…… (364:514) - D 21:
○ Más opciones de horario
1 Citas:
29:4 Que ofrezcan más talleres de recuperación para los que por motivo de c…… (304:413) - D 29:
○ Más tiempo
4 Citas:
3:4 Un poco más de tiempo (327:347) - D 3: 3
9:4 Siento que el tiempo no permitió lograra los objetivos, porque no todo…… (431:552) - D 9:
26:4 Mas tiempo en las simulaciones con compañeros de la misma facultad. (354:420) - D 26:
38:4 Más tiempo para las simulaciones sería muy bueno. (297:345) - D 38: L
○ Ofrecer ejemplos prácticos
1 Citas:
31:4 Que hubiera casos grabados en video para evaluar (410:457) - D 31: E
○ que sigan estos cursos
1 Citas:
16:4 que sigan estos cursos (430:451) - D 16: 16
○ Reforzar información que no es tan conocida
1 Citas:
4:5 pasos (364:368) - D 4: 4
○ Tener una herramienta Web que permita hacer seguimiento personal a los interesados, por parte de la UM
2 Citas:
11:4 Tener una herramienta práctica en la web de la UM para transferir la i…… (299:516) - D 11:
17:4 Tener un crm para documentar interacciones. Utilizar dicha información…… (374:580) - D 17:

Útil
10 Códigos:

○ Aclarar dudas
1 Citas:
2:1 Aclarar dudas de tutoria (37:60) - D 2: 2
○ Aumentar la motivación para conocer los aspectos importantes del plan
1 Citas:
4:1 Aumentar la motivación para conocer los aspectos importantes del plan (37:105) - D 4: 4
○ Escuchar a los compañeros
3 Citas:
13:1 Practicar y escuchar los compañeros (37:71) - D 13: 13
23:1 Poder compartir experiencias dentro del equipo (37:82) - D 23: 23
28:2 La interacción con los compañeros, además de enriquecernos con sus apo… (152:231) - D 28:
○ Informarse de la oferta educativa de la UM
2 Citas:
16:1 Conocer la información de las ofertas escolares de la UM (37:92) - D 16: 16
21:1 VER LAS NECESIDAD DE CONOCER ALGUNOS ASPECTOS DE CONOCIMIENTOS DEL PLA…… (37:152) - D 21: 21
○ La retroalimentación
5 Citas:
1:1 La retroalimentación (37:57) - D 1: 1
17:1 Realinentacion (37:50) - D 17: 17
24:1 Una buena retroalimentacion de los procesos (37:79) - D 24: 24
26:1 La retroalimentación de compañeros y demás asistentes (37:89) - D 26: 26
38:2 Prácticar con otros y la evaluación. (117:152) - D 38: L
○ La rúbrica escrita
3 Citas:
6:1 La rúbrica escrita (37:54) - D 6: 6
7:1 Tener las rúbricas y practicar en ellas. Para darme teberlo como recor…… (37:155) - D 7:
25:3 La rubrica es muy importante para tomar los aspectos a medir. (217:280) - D 25: 25
○ La simulación
19 Citas:
3:1 El escenario real (37:53) - D 3: 3
8:1 la práctica (37:47) - D 8: 8
9:1 La simulación individual con los pares (37:75) - D 9: 9
10:1 La práctica (37:47) - D 10: 10
11:1 El rol playing (37:50) - D 11: 11
12:1 La simulación de casos (37:58) - D 12: 12
13:1 Practicar y escuchar los compañeros (37:71) - D 13: 13
15:1 Practicar el estudio de diferentes casos. (37:77) - D 15: 15
15:3 La simulación, las prácticas y el estudio de casos me gustaron mucho,…… (226:354) - D 15:
22:1 la simulación de los casos (37:62) - D 22: 22
23:3 La colaboración en equipo permite ver los aspectos a tratar desde dife…… (231:323) - D 23:
25:1 casos de simulación (37:55) - D 25: 25
28:3 La interacción con los compañeros. (334:367) - D 28: B
29:2 Simulación (97:106) - D 29: C
30:2 la práctica con los compañeros (128:157) - D 30: D
31:2 Hacer los ejercicios practicos (175:204) - D 31: E
34:2 Las simulaciones realizadas (130:156) - D 34: H
37:2 Los casos prácticos (178:196) - D 37: K

38:2 Prácticar con otros y la evaluación. (117:152) - D 38: L
○ Las ideas de cómo aplicar la tutoría
17 Citas:
4:3 En la orientación del alumno de los primeros semestres (260:314) - D 4: 4
5:1 Generó ideas para poner en práctica el guiar estudiantes en su proyect…… (37:117) - D 5:
10:3 Todos estamos involucrados en un 100% en las entrevistas con los alumn… (202:280) - D 10:
14:1 Refuerzo de información y habilidades que debemos reforzar xa ser un t…… (37:130) - D 14:
18:1 Reconocer todo lo que uno tiene que saber para guiar al alumno/a (37:100) - D 18: 18
19:1 Ver todos los pasos y opciones conque podemos orientar al estudiante d…… (37:265) - D 19:
19:3 El trabajo de tutoreo que ofrece la oportunidad de orientar al estudia…… (445:592) - D 19:
20:1 aprender más de los procesos (37:64) - D 20: 20
21:1 ver las necesidad de conocer algunos aspectos de conocimientos del pla… (37:152) - D 21:
22:3 el aspecto de como guiar a nuestros estudiantes en su desarrollo acade… (228:302) - D 22:
26:3 Organizar un calendario de atención y seguimiento a mis tutorados. (252:317) - D 26:
27:2 Ver ejemplos objetivos de como aplican la asesoría para guiar en los p…… (122:201) - D 27:
27:3 Ideas muy buenas para programa de inducción a los alumnos de primer in… (304:398) - D 27:
29:3 Las competencias Cómo orientar al alumno en su inscripción (209:267) - D 29: C
32:2 Ver cómo es el proceso en otras áreas (151:187) - D 32: F
34:3 Todo lo que realizamos al guiar al estiduante. (259:304) - D 34: H
36:2 Nos orientaron en diferentes casos (180:214) - D 36: J
○ Ver distintas perspectivas de un tema
1 Citas:
35:2 Ver las distintas perspectivas de un mismo tema (121:167) - D 35: I
○ Ver ejemplos de guía a estudiantes
3 Citas:
12:3 La actividad es práctica y me dio herramientas muy utiles para atender…… (249:331) - D 12:
34:1 Ver ejemplos sobre la guía a los estudiantes (48:91) - D 34: H
37:1 Aprender respecto a casos prácticos en concreto que se presentan en la…… (48:139) - D 37:

Taller Aprendizaje por experiencia

Aplicable
15 Códigos:
○ Algunos proyectos
1 Citas:
17:3 algunos proyectos como capellán (230:262) - D 17: 17
○ Cómo hacer la dinámica en el salón de clases
1 Citas:
10:3 La forma de como hacer la dinámica en el salón de clases (238:293) - D 10: 10
○ Desafiar al alumno a que realice su búsqueda bibliográfica antes de la clase
1 Citas:
24:3 Desafiar al alumno que realice su búsqueda bibliográfica antes de dar…… (258:335) - D 24:
○ El diario de aprendizaje
1 Citas:
22:3 El diario de apredizaje (263:285) - D 22: 22
○ En la teoría debo buscar la factibilidad de esta estrategia para lograr competencias
1 Citas:
6:3 En aspectos teóricos debo buscar la factibilidad de esta técnica para…… (290:383) - D 6:

○ Estoy implementando la estrategia y es una de las más significativas para el conocimiento
1 Citas:
25:3 Estoy implementando la estrategia de Aprendizaje por Experiencia en la… (209:425) - D 25:
○ Exponer al estudiante a experiencias desafiantes y alcanzables
1 Citas:
4:3 Exponer al alumno a experiencias reales desafiantes, pero alcanzables (231:300) - D 4: 4
○ Hacer las gestiones con lugares en que los estudiantes realicen las experiencias
1 Citas:
9:3 La estrategia completa. Mi oportunidad está en gestionar con las escue…… (282:460) - D 9:
○ Hacer más prácticas las clases
1 Citas:
16:3 Hacer más prácticas mis clases. Enfocado hacia el Aprendizaje por Expe… (209:285) - D 16:
○ La estrategia
11 Citas:
5:3 llevar fielmente cada etapa ya sea individual o colaborativa, vigilar,…… (461:607) - D 5: 5
7:3 La materia que doy en la facultad de psicología, tiene frecuencias te…… (235:365) - D 7:
9:3 La estrategia completa. Mi oportunidad está en gestionar con las escue…… (282:460) - D 9:
11:3 Aplicar el aprendizaje por experiencia en clase. (206:253) - D 11: 11
12:3 Los principios básicos a considerar cuando se pretende diseñar un esqu… (356:459) - D 12:
15:3 Todo el proceso de este aprendizaje por experiencia y las aportaciones… (251:339) - D 15:
16:3 Hacer más prácticas mis clases. Enfocado hacia el Aprendizaje por Expe… (209:285) - D 16:
19:3 La propuesta de aprendizaje por experiencia. (217:260) - D 19: 19
20:3 Todos el proceso (238:253) - D 20: 20
26:3 todo, llevar al alumno el aprendizaje dirigiendo paso a paso con activ…… (262:403) - D 26:
27:3 todo, me pareció confirmador Se que debo buscar referentes reales en a… (292:376) - D 27:
○ Necesito meditar y buscar los tópicos que se adecuan a la estrategia
1 Citas:
14:3 es difícil pensarlo de una vez, creo que necesito meditar un poco y bu…… (228:351) - D 14:
○ Nuevas ideas de actividades
1 Citas:
8:3 En realidad casi todo... *trabajar en equipo *la posibilidad de tener…… (256:429) - D 8: 8
○ organizar mejor las experiencias de enseñanza-aprendizaje
1 Citas:
21:3 Organizar mejor nuestras experiencias de enseñanza-aprendizaje que mot… (239:331) - D 21:
○ Planificar clases con enfoque teoría-experiencia
1 Citas:
3:3 Programar mis clases con este enfoque de teoria-experienciq (220:278) - D 3: 3
○ Productos de aprendizaje
1 Citas:
5:3 llevar fielmente cada etapa ya sea individual o colaborativa, vigilar,…… (461:607) - D 5: 5

Irrelevante
3 Códigos:
○ dibujar
1 Citas:
25:2 dibujar (100:106) - D 25: 25
○ El poco tiempo
2 Citas:

14:2 el poco tiempo (112:125) - D 14: 14
26:2 el tiempo que fue corto para el desarrollo de la actividad. (101:159) - D 26: 26
○ La formalidad
1 Citas:
18:2 La formalidad (105:117) - D 18: 18

Sugerencias
12 Códigos:
○ Brindar elementos más concretos
1 Citas:
13:5 Me.gustaria recibir elementos.más.concretos (321:363) - D 13: 13
○ Brindar información acerca de cómo evidenciar la estrategia en el portafolio
1 Citas:
24:4 Ninguna, considero que lo que se expuso es realmente aplicable y de mu… (372:593) - D 24:
○ Enamorar a más compañeros para que asistan
1 Citas:
20:4 Enamorar a más compañeros para que asistan a este tipo de talleres. (290:356) - D 20:
○ Hacer los talleres por áreas, aunque es enriquecedor el trabajo multidisciplinario también
1 Citas:
25:4 Quizás hacer estos talleres por áreas de especialización. Los músicos…… (462:710) - D 25:
○ Ir haciendo el portafolio durante los talleres
1 Citas:
16:4 Que vayamos haciendo nuestro portafolio en los últimos minutos de cada… (322:398) - D 16:
○ Más conciso
1 Citas:
18:4 Más conciso (261:271) - D 18: 18
○ Más concreto el contenido
1 Citas:
13:4 Que sea más.concretos con el contenido (400:437) - D 13: 13
○ Ofrecer más espacios
1 Citas:
21:4 Ofrecer más espacios (368:387) - D 21: 21
○ Ponernos de pie en algún momento
1 Citas:
23:4 De manera particular creo que ponernos de pie en algún momento (233:294) - D 23: 23
○ Realizar retroalimentación entre compañeros, para mejorar
1 Citas:
26:4 Realizar una retro-alimentación entre compañeros es bueno para mejorar… (440:510) - D 26:
○ Respetar los tiempos
1 Citas:
10:4 Respetar los tiempos, porque uno se programa para cierta cantidad de h… (330:403) - D 10:
○ Snack
1 Citas:
2:4 Algún snack (353:365) - D 2: 2

Útil
8 Códigos:
○ Abrir nuestra mente a otras posibilidades

1 Citas:
21:1 Abrir nuestra mente a otras posibilidades (38:78) - D 21: 21
○ Cómo utilizar la estrategia
1 Citas:
4:1 Como utilizar Experiencia por aprendizaje (38:79) - D 4: 4
○ Compartir experiencias
1 Citas:
18:1 Compartir experiencias (38:59) - D 18: 18
○ La información acerca de la estrategia
7 Citas:
2:1 Información sobre el método de aprendizaje por experiencia (38:95) - D 2: 2
9:1 Las etapas de la estrategia aprendizaje por experiencia y el Brief par…… (38:133) - D 9:
12:1 Ideas sobre el aprendizaje por experiencia, en particular que se deben…… (38:201) - D 12:
14:1 conocer la estrategia a fondo (38:66) - D 14: 14
16:1 Las ideas y la práctica (38:60) - D 16: 16
17:1 conoser los principios de esta estrategia (38:78) - D 17: 17
20:1 Conocer una estrategia de aprendizaje (38:74) - D 20: 20
○ La práctica:1
10 Citas:
3:1 El trabajo en equipo y la practica (38:71) - D 3: 3
7:1 Haberlo llevado a la práctica (38:67) - D 7: 7
9:1 Las etapas de la estrategia aprendizaje por experiencia y el Brief par…… (38:133) - D 9:
10:1 lo práctico (hacer la publicidad) (38:70) - D 10: 10
13:1 Que fue practico (38:53) - D 13: 13
16:1 Las ideas y la práctica (38:60) - D 16: 16
19:1 La experiencia (38:51) - D 19: 19
22:1 Aplicar la experiencia de manera eeal por medio de la campaña (38:98) - D 22: 22
24:1 La experiencia genera muchos saberes (38:73) - D 24: 24
27:1 ver un ejemplo real, inspiro muchisimo, porque nos llevo de menos a má… (38:109) - D 27:
○ Llevar al estudiante a vivir por experiencia el aprendizaje
1 Citas:
5:1 llevar al estudiante que viva la experiencia en su aprendizaje (38:99) - D 5: 5
○ Plantearse cómo aplicarlo a materias propias
2 Citas:
8:1 La oportunidad de replantear aspectos de las clases a nuestro cargo (38:104) - D 8: 8
15:1 La aplicación de lo visto a una materia personal (38:85) - D 15: 15
○ Trabajo en equipo:2
6 Citas:
3:1 El trabajo en equipo y la practica (38:71) - D 3: 3
6:1 colaborativamente (67:83) - D 6: 6
8:5 trabajar en equipo (283:300) - D 8: 8
11:1 El trabajo en equipo (38:57) - D 11: 11
25:1 Trabajo en equipo (38:54) - D 25: 25
26:1 Trabajar en equipo (38:55) - D 26: 26

Taller Aprendizaje-servicio

Aplicable

10 Códigos:
○ Algunos puntos del proyecto
1 Citas:
8:3 Algunos puntos del proyecto (226:252) - D 8: 8
○ Aumentar la relación
1 Citas:
9:3 La metodología se puede aplicar muy bien a cada una de los contenidos…… (283:496) - D 9:
○ Cambio en el rol alumno-docente
1 Citas:
9:3 La metodología se puede aplicar muy bien a cada una de los contenidos…… (283:496) - D 9:
○ Diagnóstico situacional
1 Citas:
6:3 Diagnóstico situacional (238:260) - D 6: 6
○ El observar las necesidades para plantea
1 Citas:
1:3 El observar las necesidades para plantear un proyectos (202:256) - D 1: 1
○ Entender que el aprendizaje servicio es
1 Citas:
10:3 Entender que el aprendizaje servicio es una estrategia de aprendizaje…… (263:388) - D 10:
○ Estrategias para trabajar con la comunidad: observación, encuesta, entrevista
1 Citas:
11:3 Las estrategias a realizar para trabajar con la comunidad como: Observ…… (215:311) - D 11:
○ La estrategia
5 Citas:
5:3 El método APS me gustó mucho y creo que lo debo aplicar más en mis cla… (232:304) - D 5:
7:3 La propuesta de aprendizaje-servicio (247:282) - D 7: 7
9:3 La metodología se puede aplicar muy bien a cada una de los contenidos… (283:496) - D 9:
13:3 la creación de algún proyecto de servicio en relación con el contenido…… (222:318) - D 13:
15:3 El buscar el enlace con los contenidos curriculares y buscar el aprend…… (280:363) - D 15:
○ trabajo en equipo
2 Citas:
4:3 trabajo en equipo (213:229) - D 4: 4
9:3 La metodología se puede aplicar muy bien a cada una de los contenidos… (283:496) - D 9:
○ Unir proyectos de materia hacia la aplicación en la comunidad
1 Citas:
2:3 El unir proyectos de alguna materia hacia la aplicación en la comunida… (217:288) - D 2:

Sugerencias
4 Códigos:
○ Crear comisiones por estrategias didácticas, que pueda ser foro de análisis, planeación, ejecución e intercambio de ideas
1 Citas:
9:4 1. Creación de comisiones por estratégias didácticas, que pueda ser un…… (533:1010) - D 9:
○ Formatos en digital
1 Citas:
8:4 Tener a mano los formatos en digital para trabajar y obtener un entreg…… (289:362) - D 8:
○ Incluir breve receso
1 Citas:

7:4 Den oportunidad de tener un pequeño receso (319:360) - D 7: 7
○ Snack, agua
1 Citas:
5:4 Snack :) Agua (341:353) - D 5: 5

Útil
8 Códigos:
○ Aprender sobre diagnóstico situacional
1 Citas:
11:1 Aprender sobre Dx situacional (38:66) - D 11: 11
○ El servicio es útil en todo escenario
1 Citas:
8:1 El servicio es útil en todo escenario (38:74) - D 8: 8
○ Experimentar la estrategia
3 Citas:
5:1 La salida a los lugares de observación (38:75) - D 5: 5
6:1 Compartir con colegas las ideas y la act practica (38:86) - D 6: 6
7:1 La información recibida combinada con el aspecto práctico (38:95) - D 7: 7
○ Identificar en el APs el objetivo del servicio a la comunidad, ayudando a despertar en el alumno el interés por suplir necesidades
1 Citas:
17:1 Esta estrategia nos da como objetivo, un servicio a la comunidad, y ay…… (38:165) - D 17:
○ Intercambio con colegas
4 Citas:
6:1 Compartir con colegas las ideas y la act practica (38:86) - D 6: 6
9:1 Intercambio de ideas para abordar la puesta en marcha de la metodologí…… (38:131) - D 9:
10:1 Discutir e intercambiar ideas sobre esta metodología con los otros col…… (38:111) - D 10:
13:1 la retroalimentacion entre docentes (38:72) - D 13: 13
○ La información recibida
4 Citas:
1:1 claridad (38:45) - D 1: 1
2:1 El repaso de la estrategia. (38:64) - D 2: 2
7:1 La información recibida combinada con el aspecto práctico (38:95) - D 7: 7
14:1 Conocer más sobre este tema (38:64) - D 14: 14
○ los escenarios sobre la aplicación del a
1 Citas:
3:1 los escenarios sobre la aplicación del aprendizaje (38:87) - D 3: 3
○ Repensar el hecho pedagógico
1 Citas:
15:1 me hace repensar el hecho pedagógico (38:73) - D 15: 15

Taller estudio de casos

Aplicable
9 Códigos:
○ El proceso de la estrategia
1 Citas:
11:3 El proceso de la estrategia (253:279) - D 11: 11

○ En el estudio de la Biblia en el momento de la matutina
1 Citas:
13:3 En el estudio de la Biblia en el momento de la matutina (220:274) - D 13: 13
○ Estimulación del pensamiento crítico
1 Citas:
18:3 - El trabajo colaborativo - La estimulación del pensamiento crítico -…… (224:355) - D 18:
○ Forma de evaluación mediante estudio de casos
1 Citas:
18:3 - El trabajo colaborativo - La estimulación del pensamiento crítico -…… (224:355) - D 18:
○ Herramienta que motiva a buscar más información para la tarea de enseñanza
1 Citas:
19:3 Considero que son herramientas que motivan a buscar más información pa… (232:331) - D 19:
○ La estrategia
13 Citas:
1:3 Plantear casos de estudio para aplicar en mis clases (220:271) - D 1: 1
3:3 Método (236:241) - D 3: 3
4:3 la practica de casos (205:224) - D 4: 4
5:3 la dinamica (211:222) - D 5: 5
6:3 El área de bioquímica , interacción fármaco- nutrimento son materias… (272:414) - D 6:
7:3 en el área jurídica los casos resultan especialmente útiles para fines…… (300:555) - D 7:
8:3 Utilizar los casos del área de mi especialidad utilizando la estrategi…… (229:299) - D 8: 8
9:3 Si en mis próximas clases de técnicas de laboratorio lo estaremos apli…… (246:321) - D 9:
14:3 Reflexión de un caso interesante y motivador , buscando una evidencia…… (256:353) - D 14:
17:3 Utilizar este recurso con mayor frecuencia y creatividad dado que hace…… (272:568) - D 17:
20:3 La estrategia (207:220) - D 20: 20
21:3 El trabajo colaborativo , análisis dentro del grupo de manera personal…… (261:429) - D 21:
22:3 Si se aplica correctamente el proceso de esta estrategia, Inicio, desa…… (262:549) - D 22:
○ La estrategia como introducción de clase
1 Citas:
2:3 Para introducir mi clase... (212:238) - D 2: 2
○ Para mis clases no aplica mucho, pero es buena estrategia de enseñanza
1 Citas:
23:3 Pues para mis clases no aplica mucho pero es una buena estrategia de e… (200:277) - D 23:
○ Trabajo colaborativo
2 Citas:
18:3 - El trabajo colaborativo - La estimulación del pensamiento crítico -… (224:355) - D 18:
21:3 El trabajo colaborativo , análisis dentro del grupo de manera personal… (261:429) - D 21:

Irrelevante
3 Códigos:
○ El recreo
1 Citas:
2:2 Los 5 de descanso... (90:109) - D 2: 2
○ La escasa asistencia
1 Citas:
21:2 Que asistieron pocos (139:158) - D 21: 21
○ La formalidad
1 Citas:

11:2 La formalidad (138:150) - D 11: 11

Sugerencias
8 Códigos:
○ Compartir el material expuesto para una retroalimentación personal
1 Citas:
21:4 Compartir el material expuesto para una retroalimentación personal. (466:532) - D 21:
○ Encontrar espacios para que los alumnos interactúen interdisciplinariamente
1 Citas:
4:4 encontrar espacios para que los alumnos interactúan interdisciplinaria…… (261:335) - D 4:
○ Fue muy dinámico el taller
1 Citas:
14:4 Estuvo muy dinámico el taller (390:418) - D 14: 14
○ Hacer más de estos
1 Citas:
12:4 Hacer más de estos. (278:296) - D 12: 12
○ Llevar estrategias al Ágora el próximo semestre
1 Citas:
11:4 Llevar estrategias al Ágora el próximo semestre (316:362) - D 11: 11
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
15:4 Pues me gustaría poder recibir algunas ideas pero tal vez una sesión p…… (525:653) - D 15:
○ Más tiempo en este tipo de talleres
1 Citas:
9:4 Que podamos tener más tiempo en este tipo de talleres (358:411) - D 9: 9
○ Realizar eventos por área
1 Citas:
18:4 - Tal vez en un futuro taller sea bueno dividir a los grupos por facul…… (392:528) - D 18:

Útil
9 Códigos:
○ El intercambio de ideas
1 Citas:
3:1 Las ideas de cada participante y los moderadores (37:84) - D 3: 3
○ Estimular en el alumno la motivación por buscar el conocimiento
1 Citas:
14:1 Llevar al alumno a la otivación y a la búsqueda de conocimiento (37:100) - D 14: 14
○ Experimentar la estrategia
5 Citas:
6:1 ver la dinámica a seguir al utilizar casos como herramienta de aprendi…… (37:110) - D 6:
8:1 Las estrategias utilizadas y mostradas (37:74) - D 8: 8
13:1 El Taller de casos (37:54) - D 13: 13
15:1 Comprender la teoría al ver ejemplos y participar de ellos (37:94) - D 15: 15
21:1 Las estrategias realizadas de manera multidisciplinario (37:93) - D 21: 21
○ La idea de formular banco de casos
1 Citas:
7:1 la experiencia de formular un caso y la idea de formular un banco de c…… (37:110) - D 7:
○ la organizacion

1 Citas:
5:1 la organizacion (37:51) - D 5: 5
○ Las etapas de la estrategia
6 Citas:
9:1 Aprender y reforzar las estrategias en casos para mi clase (37:95) - D 9: 9
10:1 Las etapas para la aplicación de la estrategia (37:82) - D 10: 10
15:1 Comprender la teoría al ver ejemplos y participar de ellos (37:94) - D 15: 15
15:3 Todo, este método se aplica muy bien en muchas de mis clases. He util… (283:488) - D 15:
16:3 ABP, nos ayudaron a enfocarnos en cuanto al objetivo de cada caso como… (227:304) - D 16:
20:1 El referente teórico (37:57) - D 20: 20
○ Los ejemplos presentados
9 Citas:
1:1 Los casos de estudio presentados (37:68) - D 1: 1
4:1 el banco de casos (37:53) - D 4: 4
8:1 Las estrategias utilizadas y mostradas (37:74) - D 8: 8
11:1 Las experiencias en el aula compartidas por los ponentes (37:92) - D 11: 11
15:1 Comprender la teoría al ver ejemplos y participar de ellos (37:94) - D 15: 15
16:1 La presentación d los casos (37:63) - D 16: 16
18:1 Los ejemplos de uso de la estrategia (37:72) - D 18: 18
19:1 Los variados ejemplos (37:58) - D 19: 19
23:1 los ejemplos (37:48) - D 23: 23
○ Motivó a evaluar el recurso y ser creativos
1 Citas:
17:1 Nos motiva a evaluar este recurso de gran utilidad y a ser creativos (37:104) - D 17: 17
○ Redactar un caso (aplicar)
3 Citas:
7:1 la experiencia de formular un caso y la idea de formular un banco de c…… (37:110) - D 7:
12:1 Aplicarlo a Las clases de gramatica (37:71) - D 12: 12
22:1 la invitación a utilizar con los estudiantes la estrategia: estudio de…… (37:112) - D 22:

Taller IFE

Aplicable
18 Códigos:
○ Aspecto contextual, conceptual y vivencial de la IFE
1 Citas:
49:3 Las recomendaciones de considerar los aspectos contextual, conceptual y vivencial de la integración de la fe (247:354) - D 49
○ El aspecto de las relaciones
2 Citas:
10:3 No soy docente, pero trato con estudiantes en diferentes ambientes en la Institución, lo trabajado en el aspecto de las RELACIONES es un asunto muy importante a poner en práctica (321:500) - D 10:
39:3 La parte visual y la de relaciones (280:313) - D 39: 39
○ El modelaje
2 Citas:
66:3 El modelaje (214:224) - D 66: 66
81:3 El modelaje.... es fundamental. (227:257) - D 81: 81

○ El ser de la persona
3 Citas:
4:3 El ser de la persona, haré mucho énfasis en este asunto (203:257) - D 4: 4
15:3 - El integrar conscientemente el aspecto del "ser" en los objetivos de enseñanza (331:412) - D 15:
75:3 el plantear objetivos de aprendizaje para el "ser" es algo que debo mejorar (340:415) - D 75:
○ En mis clases y entrevistas con los alum
1 Citas:
29:3 En mis clases y entrevistas con los alumnos (245:287) - D 29: 29
○ Entender que existen tres esquemas de es
1 Citas:
54:3 Entender que existen tres esquemas de estrategias para la integración de la fe. (222:300) - D 54:
○ Fuerzas y ánimo para seguir adelante (no doy clases)
1 Citas:
51:3 no doy clases pero trabajo con alumnos y medio fuerzas y animo para seguir adelante (228:311) - D 51:
○ Ideas de compañeros
1 Citas:
45:3 La manera involucrar a todos en la participación, las ideas de otros compañeros (234:313) - D 45:
○ Ideas de estrategias y actividades
32 Citas:
1:3 Lo visual me gustó mucho y pretendo trabajar en eso de manera inmediata (213:285) - D 1:
2:3 Las estrategias que aqui se dieron para integrar la fe a la educación y como podemos impactar en la vida de ellos. (226:339) - D 2:
3:3 Maneras prácticas e intencionadas de formar cristianos a través de nuestra labor como docentes (218:312) - D 3:
7:3 Las estrategias que se presentaron (198:231) - D 7: 7
9:3 La diversidad de estrategias que uno puede escoger. (204:254) - D 9: 9
13:3 Todas las estrategias para enriquecer y fortalecer la fe en el desarrollo de actividades y proyectos con los alumnos. (210:326) - D 13:
14:3 Las estrategias de integración me parecieron muy útiles para aplicarlas en clase, y en la oficina; para hacer un trabajo mas abarcante y con mejores resultados dentro y fuera del aula (224:406) - D 14:
16:3 La aplicación a mis propias materias (237:272) - D 16: 16
24:3 El apartado contextual, me ayudó a repensar en mi labor docente adventista, con el propósito de seguir compartiendo mi fe con mis estudiantes, porque el objetivo es llegar todos al reino de los cielos (305:505) - D 24:
26:3 Tener claro ollos.objetivos para los alumnos (256:300) - D 26: 26
30:3 Creo que debo aplicar en todas mis materias la integración de la fe (219:286) - D 30: 30
31:3 Sugerencias para guiar mi clase con un objetivo centrado en fortalecer la fe (235:311) - D 31:
32:3 Las estrategias fuera del aula (244:273) - D 32: 32
33:3 Estrategias y ejemplos (216:237) - D 33: 33
37:3 Integración de valores, visualización (205:241) - D 37: 37
39:3 La parte visual y la de relaciones (280:313) - D 39: 39
40:3 Dar el enfoque intencional en los valores (199:240) - D 40: 40
41:3 Estrategias de implementacion de la fe (312:349) - D 41: 41
42:3 Las estrategias para integrar mi disciplina. (206:249) - D 42: 42
43:3 Estrategias Integración de la fe (225:257) - D 43: 43

46:3 Estrategias integradoras: Contextual Conceptual Vivencial (256:312) - D 46: 46
47:3 La dinámica del encuentro La didáctica del instructor La interaccón en equipo y entre pares (277:367) - D 47:
52:5 Iniciar el Tema de la clase con fundamento filosófico basándonos siempre en la fuente de la verdad es a saber La Biblia y el Espíritu de Profecía (467:615) - D 52:
53:3 Las estrategias para integrar la fe en mis materias. (217:268) - D 53: 53
57:3 En la visualización más intencionada en los diferentes lugares de aprendizaje (222:299) - D 57:
59:3 Todas las categorías de las estrategias integradoras mencionadas mencionadas aterrizaron en la vida estudiantil práctica y me motivaron a seguir innovando y aplicarlas en cada clase. Valores Propósitos Visuales Relaciones Visuales son las que deseo aplicar en mi trabajo, empezando con mi espacio de trabajo, cada cosa que los alumnos vean debe vincularlos y animarlos a fortalecer su fe. siguiendo aulas, pasillos, boletineros. (275:694) - D 59: 59
64:3 las estrategias (202:216) - D 64: 64
70:3 Todo. Cada actividad aplicada. (223:252) - D 70: 70
73:3 La parte de integrar la fe no sólo en las materias, sino en todo el entorno de todos los estudiantes (324:424) - D 73: 73
75:3 el plantear objetivos de aprendizaje para el "ser" es algo que debo mejorar (340:415) - D 75: 75
82:3 las estrategias que compartimos (233:263) - D 82: 82
83:3 Las variadas formas de mantener presente en el ambiente, las clases y todos lados, la integración de la fe. (252:358) - D 83: 83
○ IFE intencional
7 Citas:
44:3 Intencionalidad en integrar, más sistemáticamente, la Fe. (221:277) - D 44: 44
50:3 Todo! Realmente este taller me llevo a plasmar más en concreto que puedo realizar en mi trabajo como docente integrando la fe en mi practica diaria, algo que no había puesto a ver desde esa perspectiva. (256:458) - D 50: 50
59:3 Todas las categorías de las estrategias integradoras mencionadas aterrizaron en la vida estudiantil práctica y me motivaron a seguir innovando y aplicarlas en cada clase. Valores Propósitos Visuales Relaciones Visuales son las que deseo aplicar en mi trabajo, empezando con mi espacio de trabajo, cada cosa que los alumnos vean debe vincularlos y animarlos a fortalecer su fe. siguiendo aulas, pasillos, boletineros. (275:694) - D 59: 59
61:3 las dinámicas de trabajo colaborativo. (295:333) - D 61: 61
67:3 La forma de planificar intencionalmente la integración de la fe en cada clase (232:309) - D 67: 67
74:3 mayor intencionalidad en el "avivar de la fe" (292:336) - D 74: 74
83:3 Las variadas formas de mantener presente en el ambiente, las clases y todos lados, la integración de la fe. (252:358) - D 83: 83
○ La didáctica del instructor
2 Citas:
47:3 La dinámica del encuentro La didáctica del instructor La interaccón en equipo y entre pares (277:367) - D 47: 47
55:3 La estrategia didáctica que empleo el instructor (264:311) - D 55: 55
○ La interacción en equipos y entre pares
2 Citas:
45:3 La manera involucrar a todos en la participación, las ideas de otros compañeros (234:313) - D 45: 45
47:3 La dinámica del encuentro La didáctica del instructor La interaccón en equipo y entre pares (277:367) - D 47: 47
○ La manera natural como enseñó que se puede IFE

1 Citas:
56:3 La manera natural como nos enseñó que se puede integrar la fe en la enseñanza, en todas las partes y vivencias de nuestra vida. (342:469) - D 56: 56
○ La metodología y el contenido
1 Citas:
28:3 Todo!! La metodología y el contenido ha sido de gran utilidad y reflexión para mi trabajo y vida. (227:323) - D 28: 28
○ La reflexión que deriva para preparar la materia
1 Citas:
38:3 La reflexión que se deriva para preparar la materia... (220:274) - D 38: 38
○ Pensar en cómo aplicar el modelaje
2 Citas:
6:3 Pensar en cómo aplicar el modelaje en la vida diaria en la relación con los alumnos (304:386) - D 6: 6
79:3 Tener siempre en mente que nuestro mayor trabajo como docente es que el alumno sea transformado con nuestro ejemplo de vida (229:352) - D 79: 79
○ Revisar si hay otras facetas "creativas" donde también aplicar la IFE
2 Citas:
27:3 Revisar si hay otras facetas "creativas"donde también aplicar la integración de la fe (257:341) - D 27: 27
77:3 Buscar nuevas formas de afirmar la fe del estudiante (303:354) - D 77: 77
○ Todo aplica al ámbito académico y profesional
5 Citas:
14:3 Las estrategias de integración me parecieron muy útiles para aplicarlas en clase, y en la oficina; para hacer un trabajo mas abarcante y con mejores resultados dentro y fuera del aula (224:406) - D 14: 14
17:3 todo es aplicable a la vida academica y profesional (214:265) - D 17: 17
20:3 Que aunque sólo doy una clase puedo aplicarlo en mi trabajo porque también es un escenario académico. (263:364) - D 20: 20
28:3 Todo!! La metodología y el contenido ha sido de gran utilidad y reflexión para mi trabajo y vida. (227:323) - D 28: 28
56:3 La manera natural como nos enseñó que se puede integrar la fe en la enseñanza, en todas las partes y vivencias de nuestra vida. (342:469) - D 56: 56

Irrelevante
10 Códigos:
○ Algunos comentarios de los participantes
1 Citas:
74:2 algunos comentarios de los participantes (150:189) - D 74: 74
○ Conocer las múltiples maneras en que se puede hacer IFE
1 Citas:
73:2 Conocer las múltiples maneras en las que se puede hacer integración de la fe (146:221) - D 73: 73
○ El lugar
2 Citas:
45:2 Las sillas incómodas (112:131) - D 45: 45
55:2 El lugar (154:161) - D 55: 55
○ El tiempo

4 Citas:
9:2 El tiempo (93:101) - D 9: 9
14:2 el tiempo (113:121) - D 14: 14
52:2 que se prolongó el tiempo contemplado para este taller pero por una causa justa (284:364) - D 52: 52
70:2 el tiempo (112:120) - D 70: 70
○ Escribir en una cartulina
1 Citas:
82:2 escribir en una cartulina (106:130) - D 82: 82
○ Integrar la fe
1 Citas:
43:2 Integrar la fe (109:122) - D 43: 43
○ La posición en que estaba sentado me impedía ver al Dr
1 Citas:
20:2 la posición donde me tocó en la que no podia ver al Dr. Taylor (98:160) - D 20: 20
○ Los elementos visuales para reforzar la IFE
1 Citas:
41:2 Los elementos visuales para el reforzamiento de la integración de la f…… (139:209) - D 41: 41
○ No alcanzar a cubrir todo lo previsto
1 Citas:
27:2 Que no se alcanzara a cubrier todo lo previsto (109:154) - D 27: 27
○ Participaciones por parejas
1 Citas:
39:2 Las participaciones por parejas (147:177) - D 39: 39

Sugerencias
25 Códigos:
○ Abordar este tema de modo más innovador y vanguardista
1 Citas:
66:4 Esperaba más del taller, pero sentí que el doctor fue por los caminos más conocidos. Me gustaría recibirlo de alguien que proponga una innovación importante y vanguardista. (261:434) - D 66: 66
○ Actividades para hacer IFE en los conceptos que enseñamos
1 Citas:
6:4 Actividades para integrar la fe en los conceptos que enseñamos en las clases. En cualquier área. (423:518) - D 6: 6
○ Atender a la realidad del aula (tiempo limitado, actitudes de alumnos) y espacios extraáulicos en que el maestro integra la fe
1 Citas:
49:4 Atender a la realidad del aula. Tiempo limitado 40 minutos, hora del día en que toca la clase, actitudes de los alumnos. Tomar muy en cuenta los espacios donde el maestro integra la fe y que son fuera del aula. (391:601) - D 49: 49
○ Brindar este seminario a todo el personal
2 Citas:
29:4 Que esté seminario se prezenta para todos los empleados en una ocasión especial (324:403) - D 29: 29
82:4 que todos los docentes reciban esta instrucción, es esencial por ser una institución adventista (300:394) - D 82: 82
○ Enfatizar más la IFE en la UM, especialmente entre docentes jóvenes

1 Citas:
47:4 Creo que avivar la fe es fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. Debe ser enfatizado en forma permanente en esta Universidad, especialmente entre la generación de docentes jóvenes. (404:592) - D 47: 47
○ Expositores expertos
4 Citas:
46:4 Tener expositores de este nivel para próximas ocasiones (349:403) - D 46: 46
51:4 los talleres con exponentes como el Dr, taylor mas (348:397) - D 51: 51
70:4 continuar con instrutores de la misma talla del Dr. Taylor. Siempre se aprenden nuevos enfoques (289:385) - D 70: 70
75:4 Más talleres como éste, con presentadores altamente especializados (452:517) - D 75: 75
○ Fortalecer este tema en todos los espacios de la institución
1 Citas:
74:4 fortalecer este tema en todos los espacios de la institución a fin de fortalecer y garantizar la internalización de los valores en la familia universitaria (373:527) - D 74: 74
○ Grupos más pequeños en un salón mejor adaptado y por más tiempo o recibir material antes y cerrar con taller
1 Citas:
20:4 hacer grupos mas pequeños en un salón mejor adaptado y por mayor tiempo o recibir el material anticipadamente y entonce un cierre taller. (401:537) - D 20: 20
○ Hacer otro taller con el Dr para desarrollar más
3 Citas:
50:4 Si, hacer otro taller con el dr. Taylor pero con más tiempo para para desarrollar más! Felicidades, fue un taller que elevo mis expectativas. Tuve la oportunidad de estar en el 2014 pero siento que aproveche más este taller! (495:716) - D 50: 50
53:4 Vuelvan a invitar al Dr Taylor (305:334) - D 53: 53
56:4 Tener más talleres con el Dr. Taylor, es de gran valor lo que uno aprende con el y además la manera dinámica de impartir sus seminarios. Muy completo y muy significativo el contenido para la aplicación a mi enseñanza. (506:723) - D 56: 56
○ Hacer un taller de preparación de las materias para el siguiente semestre
1 Citas:
16:4 Que haya un taller de preparación de las materias para el siguiente semestre (309:384) - D 16: 16
○ Horarios
1 Citas:
21:4 Horarios (296:303) - D 21: 21
○ Lugar más iluminado
1 Citas:
45:4 Si el lugar estuviera más iluminado sería mejor. (350:398) - D 45: 45
○ Más actividades como estas
4 Citas:
3:4 Más actividades como estas. (349:375) - D 3: 3
4:4 Impartir estos seminarios con mayor frecuencia (294:339) - D 4: 4
5:4 Sigan adelante es muy bueno (294:321) - D 5: 5
11:4 Continuar con este tipo de talleres (314:348) - D 11: 11
○ Más agua
1 Citas:
7:4 Si, mas agua y receso para pararnos (268:303) - D 7: 7

○ Más momentos para compartir experiencias e ideas para implementar la IFE
2 Citas:
61:4 Tener más momentos de compartir experiencias e ideas prácticas para implementar en nuestro trabajo estos aspectos que fortalezcan la fe de nuestros estudiantes. (370:529) - D 61: 61
78:4 compartir ideas entre nosotros que nos han funcionado. (468:521) - D 78: 78
○ Más tiempo de interacción
1 Citas:
39:4 Hacer mas dinamicas grupales (350:377) - D 39: 39
○ Más tiempo para el taller
5 Citas:
25:4 Hizo falta tiempo. (263:280) - D 25: 25
36:4 Me hubiera gustado más tiempo. (349:378) - D 36: 36
37:4 Dar más tiempo, utilizar recesos (278:309) - D 37: 37
42:4 Más tiempo. (286:296) - D 42: 42
50:4 Si, hacer otro taller con el dr. Taylor pero con más tiempo para desarrollar más! Felicidades, fue un taller que elevo mis expectativas. Tuve la oportunidad de estar en el 2014 pero siento que aproveche más este taller! (495:716) - D 50: 50
○ Mostrar evidencias de estudios en el tema
1 Citas:
41:4 Mostrar evidencias de estudios realizados sobre el tema! (386:442) - D 41: 41
○ Ofrecer bibliografía adicional
1 Citas:
27:4 1. Que se sugiera a los docentes que revisen el curso gratuito de integración de la fe, en umvirtual.org 2. Que se les proceda a los docentes (sin formación docente) una lista de verbos con los cuales redactar objetivos actitudinales. 3. Que se les comparta a quienes lo deseen, alguna sección del libro de RK (está agotado) sobre integración de la fe 4. Que se invitr a quienes deseen planificar intencionalmente alguna/s clase/s para que se ejerciten sobre cómo hacerlo, asesorados/asistidos por un grupo multidisciplinario (que manejen alguito de las áreas del saber del docente principiante) (378:976) - D 27: 27
○ Orar x la IFE en el aula
1 Citas:
30:4 Que oremos más todos los días por la integración de la fe en nuestra aula de clases (323:406) - D 30: 30
○ Que lo hagamos con nombre de materia par
1 Citas:
38:4 Que lo hagamos con nombre de materia para hacerlo más práctico... (311:376) - D 38: 38
○ Receso para movimiento
3 Citas:
7:4 Si, mas agua y receso para pararnos (268:303) - D 7: 7
13:4 Ampliar el tiempo con breve receso. Excelente. (363:408) - D 13: 13
37:4 Dar más tiempo, utilizar recesos (278:309) - D 37: 37
○ Retomar con frecuencia este tema
4 Citas:
58:4 Retomar con frecuencia este tema (288:319) - D 58: 58
60:4 Continuar con este importante taller.. :) Muchísimas gracias! (747:807) - D 60: 60
62:4 Continuidad al tema (279:297) - D 62: 62

71:4 Lo cierto es que ya sabemos esto, pero es tan importante que nos lo recuerden porque de esa manera seguimos avanzando. Las veces que puedan tener estas actividades, vienen muy bien. Muchas gracias. (302:500) - D 71: 71
○ Tiempo para preguntas y respuestas
1 Citas:
33:4 Tiempo para interactuar con el ponente. Tiempo para preguntas y respuestas (274:349) - D 33: 33
○ Traer al Dr para un curso de docencia y estrategias en área salud
2 Citas:
26:4 Ver más desde el punto de vista de medicina (337:379) - D 26: 26
34:4 Traerlo para un curso de docencia y estrategias para el área de la salud (252:325) - D 34: 34

Útil
16 Códigos:
○ Considerar la importancia de la innovación en la IFE
1 Citas:
24:1 Reconsiderar la importancia de la innovación en las estrategias de enseñanza aprendizaje (38:125) - D 24: 24
○ Dinámica de trabajo colaborativo
2 Citas:
52:1 la dinámica implementada de trabajo colaborativo (130:177) - D 52: 52
61:3 las dinámicas de trabajo colaborativo. (295:333) - D 61: 61
○ El contenido
13 Citas:
3:1 El contenido y la metodología (38:66) - D 3: 3
16:1 El fundamento y las actividades (38:68) - D 16: 16
22:1 Los contenidos compartidos (38:63) - D 22: 22
25:1 Los pasos para aplicar la estrategia (38:73) - D 25: 25
29:1 Saber, hacer y pensar de forma voluntaria SER (38:82) - D 29: 29
37:1 Ideas, conceptos (38:53) - D 37: 37
38:1 Material, (38:46) - D 38: 38
39:1 Los primeros cuatro espectos para la pkicacion de la integracion (38:101) - D 39: 39
48:1 todo el material fue excelente (38:67) - D 48: 48
48:3 todo el material (229:244) - D 48: 48
52:1 la dinámica implementada de trabajo colaborativo (130:177) - D 52: 52
65:1 Aprender de la integración de la fe desde otra perspectiva. (38:96) - D 65: 65
81:1 Saber integrar la fe en forma correcta (38:75) - D 81: 81
○ El enfoque
1 Citas:
9:1 El enfoque (38:47) - D 9: 9
○ El uso de los valores institucionales
1 Citas:
2:1 El uso de los valores institucionales (38:74) - D 2: 2
○ Fue práctico
6 Citas:
12:1 fue práctico (38:49) - D 12: 12
13:1 Estrategias prácticas (38:58) - D 13: 13
28:1 Lo practico de lo que el Dr compartió. (38:75) - D 28: 28

31:1 Los ejercicios prácticos (38:61) - D 31: 31
53:1 La teoría puesta en práctica (38:66) - D 53: 53
70:1 lo práctico de los contenidos (38:66) - D 70: 70
○ Intercambio con colegas
6 Citas:
61:1 que se realizó de manera interactiva (38:73) - D 61: 61
71:1 La retroalimentación y el escuchar de otros compañeros sus càportaciones (38:109) - D 71:
73:1 Las dinámicas que se realizaron y que ayudaron a realimentarnos (38:100) - D 73: 73
78:1 platicar de las ideas que podemos implementar y que otros ya probaron. También la importancia de la intencionalidad. (38:153) - D 78: 78
82:1 El intercambio de ideas (38:60) - D 82: 82
83:1 Las oportunidades de dialogar con los compañeros. (38:86) - D 83: 83
○ La dimensión de la integración
1 Citas:
58:1 La dimensión de la integración (38:67) - D 58: 58
○ La metodología
8 Citas:
3:1 El contenido y la metodología (38:66) - D 3: 3
11:1 Variedad de técnicas teóricas y prácticas (38:79) - D 11: 11
16:1 El fundamento y las actividades (38:68) - D 16: 16
21:1 Actividades guiadas (38:56) - D 21: 21
45:1 La conducción de la enseñanza (38:66) - D 45: 45
50:1 Como nos fue llevando poco a poco a integrar nuestra fe al día día! (38:104) - D 50: 50
62:1 La dinámica del profesor (38:62) - D 62: 62
76:1 Profundizar en cada concepto que se explicó (38:80) - D 76: 76
○ Las estrategias de aprendizaje
11 Citas:
14:1 Las estrategias de aprendizaje (38:67) - D 14: 14
32:1 Las estrategias que se comparecieron (38:73) - D 32: 32
35:1 Conocer las estrategias de integración de la fe (38:85) - D 35: 35
42:1 Las estrategias (38:53) - D 42: 42
43:1 Estrategias y nuevos retos (38:63) - D 43: 43
46:1 Las estrategias de integración de la Fe en la Enseñanza-Aprendizaje (38:104) - D 46: 46
56:1 lo natural que nos enseñó para integrar la fe en la enseñanza (116:176) - D 56: 56
57:1 Estrategia de contexto (38:59) - D 57: 57
63:1 Estrategias integradoras de la fe .saber hacer y ser. (38:91) - D 63: 63
67:1 Las estrategias de aplicación (38:66) - D 67: 67
77:1 Estrategias para la integración de la fe (38:77) - D 77: 77
○ Las nuevas ideas para aplicar
16 Citas:
1:1 Las ideas que surgieron (38:61) - D 1: 1
5:1 Aprendimos nuevas ideas para integrar (38:74) - D 5: 5
7:1 Las udeas (38:46) - D 7: 7
8:1 La aplicación práctica. (38:60) - D 8: 8
18:1 el SABER cómo integrar la FE (38:65) - D 18: 18
23:1 El compartir las experiencias y estrategias de integración de la fe en lo académico (tanto dentro como fuera de clase) (38:155) - D 23: 23
26:1 Como integrar la biblia a nuestras materias (38:81) - D 26: 26

30:1 Integrar la fe en mis alumnos (38:67) - D 30: 30
34:1 Como integrar la fe (38:56) - D 34: 34
36:1 Cómo integrar la Fe en mis clases. (38:71) - D 36: 36
40:1 Las ideas (38:47) - D 40: 40
49:1 Las novedades que hay para integrar la fe en la enseñanza (38:94) - D 49: 49
64:1 las ideas (38:47) - D 64: 64
66:1 Algunas ideas innovadoras (38:62) - D 66: 66
69:1 Todo; el escuchar y poder aplicar las estrategias para integrar en las clases y fortalecer la fe de nuestros alumnos. (38:154) - D 69: 69
75:1 Ideas prácticas sobre Integra la Fe en el Aprendizaje (38:90) - D 75: 75
○ Llevar al alumno a la redención
1 Citas:
79:1 LLevar al alumno a la redención (38:68) - D 79: 79
○ Nuevos retos
1 Citas:
43:1 Estrategias y nuevos retos (38:63) - D 43: 43
○ Reafirmar mi fe
2 Citas:
20:1 reafirmar mi fe (38:52) - D 20: 20
51:1 Afirmacion de la Fe (38:56) - D 51: 51
○ Reflexionar acerca de estrategias de IFE
9 Citas:
6:1 Reflexionar sobre cuáles pueden ser las estrategias para articular la cosmovisión bíblica en el dictado de clase (38:149) - D 6: 6
15:1 Las actividades para reflexionar sobre la integración de valores en la educación cristiana (38:128) - D 15: 15
38:1 Material, (38:46) - D 38: 38
41:1 Meditar sobre mis estrategias en la integración de la fe (38:93) - D 41: 41
44:1 Repensar nuestra práctica docente (38:71) - D 44: 44
47:1 La revisión de los fundamentos de la Integración de la Fe (38:94) - D 47: 47
54:1 La reflexión y el camino mostrado. (38:71) - D 54: 54
74:1 las reflexiones sobre las oportunidades para la aplicación del tema (38:104) - D 74: 74
80:1 Reflexión sobre la responabilidad de ser docente con la misión de ser un instrumento para guiar a los estudiantes a los pies de Cristo. (38:172) - D 80: 80
○ Repasar temas de interés
6 Citas:
19:1 repasar temas de mucho interés (38:67) - D 19: 19
27:1 Recordar conceptos claves (38:63) - D 27: 27
33:1 Refrescar principios de IFE (38:64) - D 33: 33
55:1 Refrescarme los elementos básicos para afirmar la fe en los estudiantes (38:108) - D 55: 55
59:1 Recordar estrategias muy útiles para afirmar la fe en mis alumnos (38:103) - D 59: 59
60:1 Refrescar lo importante que es para nuestra misión el integrar la Fe a la Enseñanza (38:121) - D 60: 60

Taller investigación

Aplicable
7 Códigos:

○ Cómo surgen las ideas
1 Citas:
2:3 Parte del trabajo con estudiantes. Como surgen las ideas (196:251) - D 2: 2
○ Fomentar en los alumnos el interés por iniciar sus investigaciones
1 Citas:
23:3 El poder guiar y fomentar en los alumnos ese dinamismo e interés por iniciar sus investigaciones (297:392) - D 23: 23
○ Generar ideas de investigación
3 Citas:
6:3 La propuesta de generar ideas para el trabajo de investigación, considerando que debo de animarme a trabajar de forma colaborativa. (317:447) - D 6: 6
21:3 No temer comenzar a generar ideas de investigación (232:281) - D 21: 21
24:3 Me estimula a generar ideas enfocadas a mi profesión, para determinar claramente la búsqueda de conocimiento nuevo para crear intervenciones que serán de beneficio a mi trabajo, no olvidando que puedo hacerlo de una forma interdisciplinaria. (234:476) - D 24: 24
○ Ideas para generación investigación y para implementar en el aula
11 Citas:
1:3 Me dio herramientas e ideas para aplicar en el aula y fuera de ella (216:282) - D 1: 1
3:3 Ejercicios de incrementar la observación y el trabajo en equipo. (258:321) - D 3: 3
7:3 involucrar más a los alumnos en el proceso de generar ideas para alcanzar nuestros objetivos (273:364) - D 7: 7
10:3 Trazar metas y salir de la zona de confort es primordial para iniciar en el camino de la investigación (189:291) - D 10: 10
13:3 El SMART (199:206) - D 13: 13
14:3 El proceso creativo para la enseñanza (215:251) - D 14: 14
16:3 Reservar tiempo aunque corto a generar ideas en la investigación (236:300) - D 16: 16
17:3 El uso de la creatividad y romper las reglas o prejuicios (277:333) - D 17: 17
19:3 La generación de ideas y los pasos para lograrlo (198:245) - D 19: 19
22:3 Estrategias interactivas y motivacionales , videos , material didáctico concienciar al estudiante la importancia del potencial que puede llegar a producir si cree en él aún cuando se lleguen a cometer errores adquirirá experiencia y fortaleza en sus competencias (292:557) - D 22: 22
27:3 Los pasos para llegar a la acción. Principalmente porque no me había decidido a iniciar un estudio de investigación. (229:344) - D 27: 27
○ Ideas y escenarios preexistentes
2 Citas:
5:3 Ideas y escenarios preexistentes (268:300) - D 5: 5
18:3 Aplicar los escenarios preexistentes en el salón de clases. (243:301) - D 18: 18
○ La motivación
2 Citas:
9:3 Me ha motivado para hacer investigaciones Me ha dado ideas para mis clases (219:292) - D 9:
20:3 La motivación (232:244) - D 20: 20
○ La reflexión personal y la interacción con compañeros
1 Citas:
11:3 La reflexion personal y la interaccion con compañeros (245:298) - D 11: 11

Irrelevante
8 Códigos:
○ Con más ganas de investigar

1 Citas:
16:2 Con más ganas de investigar (106:133) - D 16: 16
○ Conocer un proceso de generar ideas
2 Citas:
23:2 Conocer de un proceso de generar ideas (156:194) - D 23: 23
26:3 Las técnicas para generar ideas para proponer investigaciones (232:292) - D 26: 26
○ El tiempo insuficiente
1 Citas:
12:2 el tiempo insuficiente (109:130) - D 12: 12
○ El trabajo colaborativo
1 Citas:
7:2 El trabajo colaborativo para que no sea pesado el quehacer (112:170) - D 7: 7
○ Faltaron diapositivas para entender el ejemplo
1 Citas:
5:2 Al ejemplo le faltaron diapositivas para entenderlo mejor (108:165) - D 5: 5
○ Información escasa del lugar de reunión
1 Citas:
3:2 Información escasa del lugar de reunión (117:155) - D 3: 3
○ La falta de sonido en video
1 Citas:
22:2 la falta de sonido en video (163:189) - D 22: 22
○ Lo de divertirse; no lo creo prioritario
1 Citas:
17:6 divertirse (126:135) - D 17: 17

Sugerencias
6 Códigos:
○ Hacer más eventos como este
2 Citas:
8:4 Hacer seminarios como esté más seguido. (232:270) - D 8: 8
20:4 Que los cursos sean prácticos como éste, no con tanto estrés. Motivadores (281:357) - D 20:
○ Producir ideas de investigación al final del taller
3 Citas:
1:4 Podría haberse generado ideas compartirlas y hacer crítica (319:377) - D 1: 1
3:4 Pedir ideas de investigación al final. (358:395) - D 3: 3
4:4 Atención personal y ayuda para ya llevarme la idea y empezar a trabajar (276:350) - D 4:
○ Que más profesores aprovechen estos eventos
1 Citas:
2:4 Es una lástima los exponentes se preparan y muchos docentes ni se preo…… (288:375) - D 2:
○ Snack
1 Citas:
5:4 Snack 😁 (337:343) - D 5: 5
○ Talleres que sean la continuación de este, para avanzar en la investigación
1 Citas:
27:4 La continuación después de generar la idea. ¿Cuáles son los documentos que hay que redactar? (381:472) - D 27: 27
○ Tener receso
2 Citas:

19:4 Tomar un pequeño descanso, o receso de 5 minutos a la mitad de la exposición (282:358) - D 19: 19
22:4 Recordar que en los talleres es importante contar con minutos de movimiento ya que estaremos luchando con la digestión en proceso (594:722) - D 22: 22

Útil
7 Códigos:
○ Generar ideas
6 Citas:
1:1 Generar ideas (37:49) - D 1: 1
3:1 Ideas nuevas para abordar problemas (37:71) - D 3: 3
4:1 Asesorarme en generar ideas de investigación (37:80) - D 4: 4
6:1 generación de ideas para la misma. (91:124) - D 6: 6
9:1 Me dejò muchas ideas en la cabeza (37:69) - D 9: 9
13:1 Crear ideas (37:47) - D 13: 13
○ La dinámica emocional y de trabajo generada en el evento
4 Citas:
2:1 claridad (37:44) - D 2: 2
20:1 La accesibilidad del maestro (37:64) - D 20: 20
22:1 Movimiento dentro del taller, permitió interactuar y relajar al grupo en general (37:117) - D 22:
26:1 La organización de la ponencia del expositor (37:80) - D 26: 26
○ La información proporcionada
6 Citas:
5:1 Información proporcionada (37:62) - D 5: 5
14:1 El proceso del aprendizaje (37:63) - D 14: 14
15:1 Saber bien cómo generar e implementar una idea (37:82) - D 15: 15
17:5 escenarios (41:50) - D 17: 17
18:1 Genere y Comparta, Tomar un descanso, Actuar y Perseverar. (37:94) - D 18: 18
21:1 Los conceptos presentados (37:61) - D 21: 21
○ La motivación generada
8 Citas:
7:1 Animarme a retomartòpico este (37:66) - D 7: 7
12:1 la motivación y orientación (37:63) - D 12: 12
16:1 Animado a generar ideas (37:60) - D 16: 16
19:1 La motivación (37:49) - D 19: 19
23:1 Ánimo y otras formas de ver la investigación a la hora de inciar las ideas (37:110) - D 23:
24:1 la motivación de salir de nuestro "confort" (37:79) - D 24: 24
25:1 la motivación para la creatividad (37:69) - D 25: 25
27:1 La motivación a realizar investigación (37:74) - D 27: 27
○ La orientación
1 Citas:
12:1 la motivación y orientación (37:63) - D 12: 12
○ Las intervenciones divertidas que ayudan a reflexionar
1 Citas:
11:1 Las intervenciones divertidas que te ayudan a reflexionar (37:93) - D 11: 11
○ Repensar la utilidad de la investigación
2 Citas:
6:1 generación de ideas para la misma. (91:124) - D 6: 6

23:1 Ánimo y otras formas de ver la investigación a la hora de inciar las ideas (37:110) - D 23: 23

Taller Resolución de problemas

Aplicable
10 Códigos:
○ Con este método tengo más claro el aprendizaje y poder aplicarlo en mis materias prácticas
1 Citas:
17:3 Con este método tengo más claro el aprendizaje y poder aplicarlo en mis materias practicas (222:311) - D 17: 17
○ En todos los aspectos incluyendo interdisciplinarios
1 Citas:
14:3 En todos los aspectos incluyendo interdisciplinarios (214:266) - D 14: 14
○ Espacio para la reflexión y toma de conciencia
8 Citas:
1:3 Definitivamente es sano renovar los conocimientos para un mejor desempeño y aplicarlo para sacar mejor provecho. (309:420) - D 1: 1
21:3 El trabajo con casos reales y problemáticas complejas me parecen un gran desafio (249:328) - D 21: 21
22:3 La importancia de entender claramente el problema para resolver (271:333) - D 22: 22
23:3 La parte del profr. Jaime Rguez (219:249) - D 23: 23
25:3 Los objetivos y competencias que quiero lograr con mis alumnos (211:272) - D 25: 25
33:3 Todo, este tema fue muy bueno porque de esta forma puedo llevar a los alumnos a llevarlos hacia el desarrollo de problemas, estuve camptando y realmente me ayuda mucho para la materia que doy este semestre donde trabajamos por medio de resolucion de casos clinicos, donde los expongo pero platicando ayer con unos colegas que participaron en el programa me dieron unos tips para aplicarlos en mi materia. (228:631) - D 33: 33
34:3 la importancia del trabajo colaborativo el autoanálisis de las estrategias aplicadas en el salón (261:358) - D 34: 34
36:3 resolver problemas reales en clase lo hace más pertinente e interesante (253:323) - D 36:
○ Estuve aplicando ABP. Este taller reforzó que voy bien
1 Citas:
7:3 Ya he estado aplicando el ABP en mis clases, este taller reforzó que estoy bien en las actividades (231:329) - D 7: 7
○ Ideas prácticas
5 Citas:
10:3 La forma de plantear un problema y los ejercicios grupales (380:437) - D 10: 10
18:3 Todos, la teoría y los ejercicios observados son aplicables. (286:345) - D 18: 18
24:3 Ideas para hacer ejercicio de lluvia de ideas en clases (262:316) - D 24: 24
35:3 Ideas prácticas (216:230) - D 35: 35
39:3 Análisis y reflexión y retroalimentación (304:344) - D 39: 39
○ La adaptabilidad de la estrategia a diferentes carreras y al tiempo requerido
1 Citas:
27:3 La adaptabilidad de la estrategia a las diferentes carreras y al tiempo requerido (243:324) - D 27: 27
○ La estrategia
17 Citas:
4:3 La estrategia ABP (204:220) - D 4: 4

5:3 Saber porponer problemas como una técnica de enseñanza (222:276) - D 5: 5
6:3 La implementación del ABP (209:233) - D 6: 6
8:3 Casi toda la metodología es aplicable a mis materias. (266:318) - D 8: 8
9:3 El ABP respetando todas las etapas. (198:232) - D 9: 9
12:3 El proceso de aprendizaje basado en problemas. (284:330) - D 12: 12
13:3 Creo que se puede aplicar en mi materia. (212:251) - D 13: 13
16:3 En general todo, ya que a partir de esto podemos mejorar y despertar el interés en el aprendizaje basado en la resolución de problemas. (259:394) - D 16: 16
19:3 Más variedad de estrategias para el aprendizaje (229:276) - D 19: 19
20:3 Las fases que se deben tener en cuenta para desarrollar el aprendizaje (285:355) - D 20: 20
26:3 El método ABP presentado en el taller. (256:293) - D 26: 26
28:3 las ABP (234:240) - D 28: 28
30:3 * Toda la estrategia (232:252) - D 30: 30
37:3 La estrategia en si (222:240) - D 37: 37
38:3 El pensar en actividades que hagan los alumnos pensar y participar en la resolución de problemas (224:319) - D 38: 38
40:3 Todo, en el área de las ciencias en su mayoría es de Resolución de Problemas (239:315) - D 40: 40
41:3 Los pasos a seguir en la resolución de problemas (205:252) - D 41: 41
○ La idea es buena solo que se debe ajustar a nuestra realidad de grupos grandes
1 Citas:
29:3 La idea es buena solo que se debe ajustar a nuestra realidad de grupos grandes (224:301) - D 29: 29
○ Los pasos de la estrategia
1 Citas:
2:3 Lo expursto por la Dcra. Carpintero.... Aunque los ejemplo de los dos primeros exponentes indica como. (199:303) - D 2:
○ Modelo para resolver un problema
1 Citas:
3:3 Modelo para resolver un problema (197:228) - D 3: 3

Irrelevante
4 Códigos:
○ Ciclo de Krebs
1 Citas:
28:2 ciclo de krebs (118:131) - D 28: 28
○ El tema disparador (la irreverencia) ya lo habíamos visto en otro taller
1 Citas:
39:2 Creo que el tema de lo de la irreverencia ya lo habíamos visto en otro…… (125:201) - D 39: 39
○ Las formalidades
1 Citas:
27:2 Las formalidades (125:140) - D 27: 27
○ Que nos movieran de las mesas
1 Citas:
34:2 QUE NOS MOVIERAN DE LA MESAS (131:158) - D 34: 34

Sugerencias
10 Códigos:

○ Academias para ABP
1 Citas:
19:4 Academias para ABP (313:331) - D 19: 19
○ Brindar constancias
1 Citas:
28:4 diplomas o certificados a las personas que asistan (277:326) - D 28: 28
○ Continuar con estas capacitaciones
3 Citas:
14:4 Sigan instruyendo (303:320) - D 14: 14
34:4 solo agradecer que continúen con estas capacitaciones, ya que son de gran beneficio (395:479) - D 34: 34
41:4 Seguir adelante con los talleres y las dinámicas... (289:339) - D 41: 41
○ Expositores expertos
2 Citas:
23:4 Necesitamos maestros que lo aplican (286:320) - D 23: 23
29:4 Que nos de el tema alguien que lo haya utilizado antes la estrategia (338:406) - D 29: 29
○ La rúbrica está bien, pero necesito tips de cómo calificar
1 Citas:
33:4 La rubrica que nos compartieron esta bien, pero me gustaria que nos dieran tips de como calificarlos que es ahi donde se me complica personalmente, pero seria lo unico. (668:835) - D 33: 33
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
2:5 Terner momento a futuro, de retroalimentación basado en su supuesta aplicación de los docentes (340:445) - D 2: 2
○ Más práctico
2 Citas:
21:4 Hacer practica, a la teoría agregar taller de mi area (365:417) - D 21: 21
25:4 que se haga mas practico (309:332) - D 25: 25
○ Menos tiempo para ver la estrategia
1 Citas:
30:4 * Utilizar otros ejemplos a parte del de "la reverencia" (351:406) - D 30: 30
○ Ofrecer ejemplos prácticos
5 Citas:
1:4 Una aplicación de un problema real que sucede en el aula de clases ya que el ejercico de hoy estuvo muy bueno y muy participativo pero aplicado a la iglesia. (457:614) - D 1: 1
8:4 Presentar casos ya planteados representativos por áreas. (355:410) - D 8: 8
30:4 * Utilizar otros ejemplos a parte del de "la reverencia" (351:406) - D 30: 30
31:4 Presentar otros ejemplos (245:268) - D 31: 31
37:4 Presentación de casos de éxito. (277:307) - D 37: 37
○ Seguir con talleres en equipo interdisciplinario
1 Citas:
11:4 que sigan los talleres impartidos en equipo interdisciplinarios (243:305) - D 11: 11

Útil
12 Códigos:
○ Aplicar la estrategia en el taller
2 Citas:
24:1 La realizacion de la estrategia para resolver el problema (37:93) - D 24: 24

32:1 El manejo del aprendizaje basado en problemas (37:81) - D 32: 32
○ El soporte teórico
19 Citas:
3:1 contenido (37:45) - D 3: 3
4:1 Fundamentos de ABP (37:54) - D 4: 4
8:1 La explicación de la metodología ABP (37:72) - D 8: 8
9:1 El proceso (37:46) - D 9: 9
10:1 Todo, la identificación de problemas, el planteamiento, especialmente el hecho de que pudimos conocer la estructura de lo que implica el aprendizaje basado en problemas (37:204) - D 10: 10
11:1 entender el abp (37:51) - D 11: 11
13:1 La información recibida. (37:60) - D 13: 13
14:1 Contenido (37:46) - D 14: 14
15:1 El conocimiento sobre esta estrategia (37:74) - D 15: 15
16:1 Me pareció muy interesante las características y pasos del ABP (37:98) - D 16: 16
20:1 Conocer los aspectos importantes para aprender en base a problemas (37:103) - D 20: 20
25:1 pautas para ABP (37:51) - D 25: 25
26:1 Experiencia de los ponentes (37:63) - D 26: 26
27:1 El ABP aplicado a las diferentes disiplinas (37:79) - D 27: 27
28:1 las fases del modelo de aprendizaje (37:72) - D 28: 28
30:1 Las etapas para poner en práctica la estrategia (37:83) - D 30: 30
31:1 Los pasos de EBP (37:53) - D 31: 31
33:1 Como desarrollar un problema (37:64) - D 33: 33
38:1 Aprender nuevos métodos de enseñanza (37:72) - D 38: 38
○ El trabajo colaborativo
5 Citas:
1:1 participación guiada e interacción multigrupal que enriquece. (37:97) - D 1: 1
12:1 El trabajo en grupos experimentando sobre aprendizaje por solución de problemas (37:115) - D 12: 12
34:3 la importancia del trabajo colaborativo el autoanálisis de las estrategias aplicadas en el salón (261:358) - D 34: 34
37:1 El trabajo en grupo por disciplina (37:70) - D 37: 37
40:1 La sinergia entre las diferentes disicplinas. (37:81) - D 40: 40
○ Enseñar por problemas
1 Citas:
5:1 Enseñar por problemas (37:58) - D 5: 5
○ Espacio para la reflexión
2 Citas:
21:1 Pensar en otra herramienta de trabajo (37:73) - D 21: 21
39:1 Llevar al alumno a un análisis y reflexión (37:79) - D 39: 39
○ La iniciativa de tener estos temas
1 Citas:
29:1 La iniciativa de tener estos temas (37:70) - D 29: 29
○ La rubrica de evaluación
1 Citas:
7:1 La rubrica de evaluación (37:61) - D 7: 7
○ Las dinámicas
1 Citas:
19:1 Las dinámicas (37:50) - D 19: 19

○ Los ejemplos
1 Citas:
6:1 Los ejemplos (37:48) - D 6: 6
○ Participación guiada
2 Citas:
1:1 participación guiada e interacción multigrupal que enriquece. (37:97) - D 1: 1
41:1 La participación (37:52) - D 41: 41
○ Pensar en un problema para desarrollar en mi maateria
1 Citas:
22:1 Pensar en un "problema" para desarrollar en mi materia (37:90) - D 22: 22
○ Que fue práctico
5 Citas:
18:1 La exposición y la presentación de la información en diversas formas (37:104) - D 18: 18
23:1 Que fue practico (37:52) - D 23: 23
34:1 QUE LA EXPOSICIÓN DEL TALLER FUE AMENA Y PRÁCTICA (37:85) - D 34: 34
35:1 La variedad de temas (37:56) - D 35: 35
36:1 todos los ejercicios y partes, desde la motivación hasta rubricas (37:101) - D 36: 36

Taller simulación

Aplicable
9 Códigos:
○ Espacio para reflexión
3 Citas:
11:3 -Las etapas de la simulación (272:300) - D 11: 11
12:3 Me han sembrado la inquietud respecto a asesorias de tesis principalmente cómo hacerla más emotiva ya que como bien sabemos es muy estructurada. (308:451) - D 12: 12
27:3 Que los ambientes de trabajo sean propicios y variados para la aduisición del aprendizaje esperado (281:380) - D 27: 27
○ Ideas para implementar el debriefing
2 Citas:
20:3 El aplicar una practica de simulacion que pueda ser grabada en video para generar una reflexion del ejercicio (249:357) - D 20: 20
25:3 Todos los aspectos. Sin embargo, me resultó muy interesante la grabación de la práctica o simulación y a partir de la ello, realizar reflexiones con los estudiantes. (336:501) - D 25: 25
○ Ideas para preparar situaciones adecuadas al área
3 Citas:
2:3 Ideas para preparar situaciones adecuadas a mi área. (249:300) - D 2: 2
18:3 Las ideas (261:269) - D 18: 18
23:3 las reflexiones, ayudaron a poner ideas en mi cabeza de mi área de especialización, Promovió ideas y me di cuenta cuanto usamos este método en la enseñanza de las arte, por eso es importante que los maestros de arte tengamos tiempo y medios para producir arte constantemente, ese es el desafíos y una que otra herramienta para demostrar los procesos adecuados. (576:936) - D 23: 23
○ La aplicación práctica permitió aprender el contenido
1 Citas:
30:3 Aplicación En vez de dar clase teorica fue practica y se aprendió el contenido (202:279) - D 30: 30
○ La estrategia

2 Citas:
1:3 La técnica de simulación (216:240) - D 1: 1
11:3 -Las etapas de la simulación (272:300) - D 11: 11
○ Pautas para utilizar la estrategia
1 Citas:
3:3 Pautas para utilizar enseñanza por simulación (338:382) - D 3: 3
○ Simulación virtual
2 Citas:
16:3 Todo... Más el aspecto tecnológico... (227:263) - D 16: 16
21:3 La adaptabildad de la simulación a la mayoría de los contenidos de las materias. Los programas electrónicos de simulación. (213:335) - D 21: 21
○ Traer lo teórico a lo práctico
1 Citas:
13:3 traer lo teorico a lo practico (202:231) - D 13: 13
○ Ya lo vengo aplicando
2 Citas:
22:3 Lo aplico en diversas materias desde siempre, es excelente metodología (239:309) - D 22:
24:3 Realmente lo de simulación lo trabajamos en Ciencias de la Salud (247:311) - D 24: 24

Irrelevante
9 Códigos:
○ Algunos comentarios de compañeros
2 Citas:
9:2 Comentarios de "NO se puede" (98:125) - D 9: 9
11:2 Opinión de algunos participantes en el taller (125:169) - D 11: 11
○ Aplicar la estrategia (la simulación)
15 Citas:
2:2 La visita a poner en práctica la teoría (108:146) - D 2: 2
4:2 La simulación (105:117) - D 4: 4
5:3 Práctica (206:214) - D 5: 5
6:3 La estrategia de simulación (212:238) - D 6: 6
8:3 La simulación es buena y oportuna para aprender por medio de la experiencia y la práctica, invita a la capacitación previa para poder en la realidad hacer el mejor rol, Buena oportunidad, para buscar la forma de adaptar la simulación en el áreas de humanidades, no solo en el área clínica. (216:506) - D 8: 8
9:3 El aprendizaje basado en simulación en muy aplicable en al menos 8 Materias de la carrera de Ing. Industrial. No podemos esperar a realizarlo¡¡ Gcs (228:376) - D 9: 9
10:3 Que podemos acercar al alumno al escenario real, es ideal que hagamos conciencia a los alumnos para cuando ellos se enfrenten al escenario real. (220:363) - D 10: 10
14:3 Aplicable para mis materias prácticas de laboratorio (212:263) - D 14: 14
15:3 Es útil en toda asignatura (219:244) - D 15: 15
16:3 Todo... Más el aspecto tecnológico... (227:263) - D 16: 16
17:3 La simulación en realizar prótesis dentales (212:255) - D 17: 17
19:3 Toda la estrategia; ya la he aplicado en una de mis materias. Me falta que la videograbación sea más constante. (239:349) - D 19: 19
20:3 El aplicar una practica de simulacion que pueda ser grabada en video para generar una reflexion del ejercicio (249:357) - D 20: 20

21:3 La adaptabildad de la simulación a la mayoría de los contenidos de las materias. Los programas electrónicos de simulación. (213:335) - D 21: 21
29:3 La ideal central, la simulación (212:242) - D 29: 29
○ La experiencia de los expositores
1 Citas:
22:2 la experiencia de los expositores (104:136) - D 22: 22
○ La realimentación
1 Citas:
7:2 La retroalimentación (87:107) - D 7: 7
○ La simulación en el software
1 Citas:
20:2 la simulacion en el softare (120:146) - D 20: 20
○ Las dificultades técnicas que tenemos para implementarlo
1 Citas:
26:2 Las dificultades tecnicas que tenem,os para implementarlo (120:176) - D 26: 26
○ Las formalidades
1 Citas:
21:2 Las formalidades (95:110) - D 21: 21
○ Tiempo
2 Citas:
12:2 considero que el objetivo fue logrado, factor tiempo. (152:205) - D 12: 12
14:2 El tiempo (101:109) - D 14: 14
○ Tiempo escaso
1 Citas:
10:2 Necesitamos mas tiempo (96:117) - D 10: 10

Sugerencias
8 Códigos:
○ Cursos de RCP para todo el personal
2 Citas:
10:4 Creo que es necesario que a todos los docentes nos den curso de RCP ya que es importante que estemos capacitados para atender en cualquier situacion de urgencia. Tener todo un programa para capacitacion y tener mejor cuidado. (400:625) - D 10: 10
27:4 Sería bueno recibir un taller de primeros auxilios permitiendo con ello preparar y recordar (en caso de capacitaciones anteriores) y estar prevenidos como personal para actuar en caso de ser necesario.. Gracias por estas oportunidades y por las personas elegidas para estos talleres. Dios los bendiga (417:719) - D 27: 27
○ Enfocar más en la estrategia, porque pareció un curso para preparar al personal en RCP
1 Citas:
28:3 Aplicar un poco más como estrategia para enseñanza, pues pareció un taller para enseñar reanimación al personanl. (217:329) - D 28: 28
○ Espacios más grandes para hacer la simulación
1 Citas:
20:4 Hacer la simulaciones en espacios mas grandes si hay mucha gente (394:457) - D 20:
○ Más asesoría personalizada
1 Citas:
1:4 Más ejemplos que nos pudieran dar de cómo aplican la estrategia en otras áreas y que nos ayude a definir cómo lo podríamos aplicar en nuestra área. (277:424) - D 1: 1

○ No todos los contenidos se prestan para hacer simulación
1 Citas:
30:4 No todos los contenidos se prestan para hacer este tipo de prácticas y simulacion (316:396) - D 30: 30
○ Ofrecer ejemplos prácticos
2 Citas:
1:4 Más ejemplos que nos pudieran dar de cómo aplican la estrategia en otras áreas y que nos ayude a definir cómo lo podríamos aplicar en nuestra área. (277:424) - D 1: 1
23:4 más videos de ejemplos en más áreas. (973:1008) - D 23: 23
○ Realizar eventos por área
2 Citas:
7:4 Estoy talleres, por facultad por favor! Y en lugar del ido tradicional…… (268:341) - D 7: 7
8:4 Darlo por facultades (543:562) - D 8: 8
○ Subir más recursos al CREA, aplicado a otras áreas
1 Citas:
9:4 Subir más recursos al CREA aplicado a otras áreas. (413:462) - D 9: 9

Útil
7 Códigos:
○ Aplicar la estrategia en el taller
22 Citas:
1:1 La simulación del ejercicio (37:64) - D 1: 1
3:1 Aprendi RCP. Me siento más seguro en caso de una emergencia médica. Aprendí como desarrollar la técnica de aprendizaje por simulación (37:171) - D 3: 3
4:1 La simulación en el lab (37:59) - D 4: 4
6:1 la teoría y la experiencia (37:62) - D 6: 6
8:1 nos involucramos en la clase (37:64) - D 8: 8
9:5 simulaciones (41:52) - D 9: 9
10:1 La simulacion! (37:50) - D 10: 10
11:1 La experiencia casi real del trabajo de RCP (37:79) - D 11: 11
12:1 Guía teoriaca, practica, reflexiva e inquietante para seguir avanzando (37:106) - D 12:
13:1 buena practica (37:50) - D 13: 13
15:1 Que fue practico (37:52) - D 15: 15
16:1 La aplicación práctica de los conceptos (37:75) - D 16: 16
17:1 Practicar en el simulador (37:61) - D 17: 17
18:1 La práctica (variedad) (37:58) - D 18: 18
20:1 La practica con los maniquies para RCP (37:74) - D 20: 20
21:1 La simulación (37:49) - D 21: 21
23:1 cada parte fue esencial, pero la experiencia de hacer una simulación fue para recordarlo siempre, incluso sigo repasando los pasos en mi mente pues me preocupo que el estrés impide que apliquemos lo aprendido especialmente cuando es de vida o muerte. pero marcar a un alumno también lo es y eterno. (37:335) - D 23: 23
25:1 Conocer y comprender por experiencia la estrategia de enseñanza por simulación. Ver otras experiencias de otros compañeros. (37:160) - D 25: 25
27:1 hubo más práctica y vivenciarla fue extraordinario (37:86) - D 27: 27
28:1 La práctica y la información (37:65) - D 28: 28
29:1 la puesta en práctica (37:57) - D 29: 29
30:1 Contexto real (37:49) - D 30: 30

○ El apoyo teórico
6 Citas:
6:1 la teoría y la experiencia (37:62) - D 6: 6
12:1 Guía teoriaca, practica, reflexiva e inquietante para seguir avanzando (37:106) - D 12:
14:1 Toda la informacion (37:55) - D 14: 14
24:1 La reflexión del alumno de sus debilidades y fortalezas (37:91) - D 24: 24
26:1 entender el proposito de la simulacion (37:74) - D 26: 26
28:1 La práctica y la información (37:65) - D 28: 28
○ El contenido de la simulación. Aprendí RCP
1 Citas:
3:1 Aprendi RCP. Me siento más seguro en caso de una emergencia médica. Aprendí como desarrollar la técnica de aprendizaje por simulación (37:171) - D 3: 3
○ El proceso desde el inicio
1 Citas:
2:1 El proceso desde el inicio (37:62) - D 2: 2
○ La oportunidad de reflexionar para seguir avanzando
1 Citas:
12:1 Guía teoriaca, practica, reflexiva e inquietante para seguir avanzando (37:106) - D 12: 12
○ La temática
1 Citas:
5:1 La temática (37:48) - D 5: 5
○ Las ideas para aplicar la estrategia en distintas áreas
3 Citas:
19:1 La aplicación de la estrategia al área de la educación (37:90) - D 19: 19
22:1 Los ejemplos prácticos (37:58) - D 22: 22
25:1 Conocer y comprender por experiencia la estrategia de enseñanza por simulación. Ver otras experiencias de otros compañeros. (37:160) - D 25: 25

Taller tutoría: cómo guiar estudiantes

Aplicable
11 Códigos:
○ Cómo ayudar al estudiante en los tres momentos de la tutoría
25 Citas:
1:3 Dar sugerencias precisas del proceso de admisión Guiarlo en su proceso con los recursos tecnológicos (pag. web) El seguimiento del alumno durante su plan de carrera Planes de becas (262:441) - D 1:
2:3 En realidad todo pues como docentes debemos saber orientar, asesorar al estudiante al inicio, durante y aun después de haber culminado. (293:428) - D 2:
3:3 Todo. Es importante conocer la ruta para la inscripción de alumnos en el nuevo plan diamante para brindar un servicio optimo y sobre todo estar al tanto de todas las necesidades de los alumnos (238:431) - D 3:
6:3 Todas las actividades son parte de mi trabajo docente (228:280) - D 6:
7:3 Todos los rubros son lo que me toca atender de las diferentes perspectivas de necesidades de los alumnos. (361:465) - D 7:
11:3 Asesoría a nuevos estudiantes y seguimiento durante su vida estudiantil (294:365) - D 11:
12:3 Como docente y tutor es importante conocer todos los procesos previos, durante y posteriores al ingreso a la institución para orientar efectivamente a los estudiantes. (262:428) - D 12:

13:3 la guía adecuada para los aplicantes a la UM (265:308) - D 13:
15:3 Como docente y tutor me sirve para guiar en forma mas acertada en situaciones que se presenten (242:335) - D 15:
17:3 Introducción al alumno Inscripción Seguimiento y acopañamiento (224:285) - D 17:
18:3 El empleo del portal UM en la asesoría y orientación a nuevos alumnos. Las simulaciones las podre usar en la práctica. Aprendí mucho sobre las becas UM. (262:418) - D 18:
19:3 La atención del estudiante cuando llega por primera vez (248:303) - D 19:
20:3 La calculadora de costos, para la información a los padres y alumnos. (237:305) - D 20:
21:3 Conocer donde se encuentra la información que necesito brindar a un alumno cuando lo necesite. (296:390) - D 21:
23:3 Como identificar y tratar los caso en los que los alumnos presentan bajo rendimiento por factores externos a su persona. (286:405) - D 23:
24:3 Como docente no contribuye en muchos aspectos debido a que en la la mayoría de los casos este tipo de orientación es dada por el director o administradores de las facultades (a lo menos en tiempo de inscripción o aplicaciones). Habiendo dicho esto, sin embargo, si los docentes conocen este proceso pudieran convertirse en promotores más efectivos de la UM ayudando en el reclutamiento de nuevos estudiantes. (515:920) - D 24:
26:3 Todo. Lo que debo saber para motivar a un alumno prospecto, cómo guiar guiarlo cuando llega y como apoyarlo durante sus estudios. (328:450) - D 26:
27:3 Tener la información a la mano (207:236) - D 27:
28:3 Poder orientar al alumno en varios aspectos de su proceso de inscripción (202:274) - D 28:
29:3 La lectura, consideración y aplicación de los contenidos. los estudios de caso y el trabajo interdisciplinar. Mejorar y agilizar los procesos en los que participo, como docente, mentor o guía de un estudiante o potencial estudiante. (270:501) - D 29:
31:3 Conocimiento para hacer un plan de seguimiento para mis aconsejados. (233:300) - D 31:
33:3 Estamos expuestos a guiar a cualquier alumno o posible alumno en su proceso y en clases tambien podemos motivar a nuestros alumnos que ya pasaron por ese proceso a ser un apoyo tambien para sus compañeros que llegaran nuevos o personas interesadas (ser prosumidores hasta cierto punto) (323:607) - D 33:
35:3 todos los aspectos ya que en nuestro paso o caminar nos encontramos con los padres de familia, alumnos ya sea de primer ingreso o reingreso y debemos estar capacitados par poder guiarlo en esta aventura educativa, desde el que trae dinero hasta el que solo trae las fuerzas y esperanzas para iniciar en algún momento su educación. (468:797) - D 35:
36:3 Permitir una simulación prepara a una futura acción previa a cada nuevo ingreso (236:315) - D 36:
38:3 Guiar a estudiante en todos los momentos de desarrollo (193:246) - D 38:
○ Estudios de caso
3 Citas:
4:3 El estudio de casos prepara una nueva mentalidad a efrentar situaciones que aun no ocurren (281:370) - D 4:
10:3 Trabajo en grupo en estudio de casos (331:366) - D 10:
29:3 La lectura, consideración y aplicación de los contenidos. los estudios de caso y el trabajo interdisciplinar. Mejorar y agilizar los procesos en los que participo, como docente, mentor o guía de un estudiante o potencial estudiante. (270:501) - D 29:
○ Guiar al estudiante en su proceso educativo
1 Citas:
25:3 Saber guiar al estudiante en su proceso educativo. Instruirlo y orientarlo en sus dudas e inquietudes (194:295) - D 25:

○ Información
5 Citas:
1:3 Dar sugerencias precisas del proceso de admisión Guiarlo en su proceso con los recursos tecnológicos (pag. web) El seguimiento del alumno durante su plan de carrera Planes de becas (262:441) - D 1:
14:3 La información de las becas para estudiantes y de los programas relacionados, también agilizar lo pasos en la inscripción. Me gusta la idea de un examen y del curso propedeutico; debido a que los he conocido en otras escuelas y como estudiante es muy bien visto. (327:588) - D 14:
32:3 Toda la información. Los materiales escritos Los ejemplos confirman la confianza que debo tener cuando atiendo a un estudiante. (235:363) - D 32:
37:3 Información que el alumno desconoce y a veces está también fuera de nuestro alcance (208:291) - D 37:
39:3 Realmente necesitamos conocer toda la información que el estudiante necesita para la toma de decisión (259:359) - D 39:
○ La confianza que debo tener al atender un estudiante
1 Citas:
32:3 Toda la información. Los materiales escritos Los ejemplos confirman la confianza que debo tener cuando atiendo a un estudiante. (235:363) - D 32:
○ La mentoría
1 Citas:
8:3 La mentoria (335:345) - D 8:
○ Lectura, consideración y aplicación de los contenidos
1 Citas:
29:3 La lectura, consideración y aplicación de los contenidos. los estudios de caso y el trabajo interdisciplinar. Mejorar y agilizar los procesos en los que participo, como docente, mentor o guía de un estudiante o potencial estudiante. (270:501) - D 29:
○ Lo importante de la relación tutor y estudiante
1 Citas:
9:3 Lo importante que es nuestra relacion como tutor y alumno. (244:301) - D 9:
○ Los materiales escritos
1 Citas:
32:3 Toda la información. Los materiales escritos Los ejemplos confirman la confianza que debo tener cuando atiendo a un estudiante. (235:363) - D 32:
○ Motivar a los alumnos a ser apoyo para compañeros nuevos
1 Citas:
33:3 Estamos expuestos a guiar a cualquier alumno o posible alumno en su proceso y en clases tambien podemos motivar a nuestros alumnos que ya pasaron por ese proceso a ser un apoyo tambien para sus compañeros que llegaran nuevos o personas interesadas (ser prosumidores hasta cierto punto) (323:607) - D 33:
○ Trabajo interdisciplinar
1 Citas:
29:3 La lectura, consideración y aplicación de los contenidos. los estudios de caso y el trabajo interdisciplinar. Mejorar y agilizar los procesos en los que participo, como docente, mentor o guía de un estudiante o potencial estudiante. (270:501) - D 29:

Irrelevante
1 Códigos:
○ El calor

2 Citas:
26:2 Unas horas donde pasé calor. (198:225) - D 26:
35:2 El ambiente caluroso ya que no teníamos clima o ventilación (307:365) - D 35: RIOS

Sugerencias
24 Códigos:
○ Ampliar el tiempo
1 Citas:
34:4 Ampliar el tiempo y detalles tematicos... Ej. En relación a asuntos financieros y seguros médicos (346:442) - D 34:
○ Asegurarse mediante encuesta de los aspectos ya conocidos
1 Citas:
24:4 - Quizás asegurarse por medio de una encuesta u otro medio que aspectos que este seminario ya son conocidos y dominados por los docentes. - Si el docente tiene alguna responsabilidad administrativa o académica en su facultad, quizás podría acreditarse el seminario, pues más probablemente que no, está familiarizado con estos procesos. Gracias por la oportunidad. Bendiciones. (957:1336) - D 24:
○ Brindar información financiera y de planes de autofinanciamiento
4 Citas:
28:4 Brindar informacion de cuestiones financieras, para tener mas claridad sobre algunos planes de autofinanciamiento (311:423) - D 28:
31:4 Hubo información faltante como lo del uso del costo de la matrícula y otras cosas, para tener toda la información. (337:450) - D 31:
34:4 Ampliar el tiempo y detalles tematicos... Ej. En relación a asuntos financieros y seguros médicos (346:442) - D 34:
37:4 Orientación en el área financiera. Ocupar menos tiempo. En un ágora se traten algunos problemas como los que se mencionaron en este mini taller. (328:472) - D 37:
○ Dar recreos
3 Citas:
8:4 Den descansos (382:395) - D 8:
10:4 Algo de receso Más interactivo Algo de snack (403:446) - D 10:
36:4 Durante el desarrollo de las actividades permitir momentos de movimiento (352:423) - D 36:
○ Diseñar una app para informar a los aspirantes e incluso guiarlos en proceso de matrícula
1 Citas:
12:4 -Extender el curso a todo el personal tanto docente como de apoyo. - Debido a que las nuevas generaciones son totalmente orientadas a la tecnología, sería interesante una app para que los aspirantes conozcan los procesos antes de llegar e inclusive los guíe y los motive en el momento de la matrícula. (465:765) - D 12:
○ Fortificar el departamento de orientación
1 Citas:
38:4 Fortificar el departamento de orientacion para que los alumnos se inscriban en la carrera conforme con sus dones y tipo de personalidad y darles un curso de metas para que los alumnos tengan bien establecidas las metas espirituales, profesionales y familiares. (283:542) - D 38:
○ Hacer algo más para conocer en profundidad todo lo necesario en el proceso
1 Citas:
26:4 Hay varios aspectos que necesitamos conocer a profundidad. En realidad no sé qué se puede hacer para que lleguemos al conocimiento completo de todo el proceso. Pero lo necesito personalmente. (487:677) - D 26:
○ Hacerlo más frecuente, para estar actualizados con los cambios

1 Citas:
6:4 Hacerlo más frecuente, porque, siempre hay cambios y podemos ayudar a nuestros alumnos. (317:403) - D 6:
○ Invitar encargados de diferentes áreas para conocer a fondo sus servicios
1 Citas:
39:4 Sería bueno en próximos talleres invitar a encargados de las diferentes áreas para conocer bien a fondo cada área de la cuál necesitamos dar información. Por ejemplo colportaje debe venir y dejarnos bien empapados de la labor que allí se realiza y como beneficiará al estudiante en su proyecto educativo. (396:699) - D 39:
○ Involucrar a más compañeros
6 Citas:
2:4 Se hace necesario involucrar a más compañeros. (465:510) - D 2:
7:4 Dar este taller a todos los docentes ya que me sorprendió que varios de mis compañeros no saben o desconocen programas o paginas y no saben como guiar a los alumnos. (502:666) - D 7:
12:4 -Extender el curso a todo el personal tanto docente como de apoyo. - Debido a que las nuevas generaciones son totalmente orientadas a la tecnología, sería interesante una app para que los aspirantes conozcan los procesos antes de llegar e inclusive los guíe y los motive en el momento de la matrícula. (465:765) - D 12:
19:4 Que todo el personal debe tomar este taller (340:383) - D 19:
32:4 solamente tomar en cuenta las sugerencias que se expresaron que ayudaría a mejorar el servicio de información y agregar las ideas que pueden fortalecer y hacer mas práctico nuestro trabajo. También que todo maestro debe participar de este taller, aunque tenga experiencia con el plan actual. Pues en este foro ampliamos los pendientes que el nuevo modelo nos plantea y desafía. (400:776) - D 32:
35:4 Dar esta ponencia a todo el personal institucional y que participará en el proyecto educativo plan diamante ya que de esta forma evitaremos dar muchas vueltas innecesarias al estudiante ya sea de primer ingreso o reingreso. El documento de la agenda debemos decirlo en las asambleas generales y no solo en la ruta de primer ingreso. (834:1166) - D 35:
○ Más tiempo de interacción
1 Citas:
10:4 Algo de receso Más interactivo Algo de snack (403:446) - D 10:
○ Mejorar el esquema visual del proceso de inscripción
1 Citas:
20:4 Mejorar el esquema visual del proceso de inscripción. (342:395) - D 20:
○ Mejorar el sistema y facilitar el proceso de matriculación
2 Citas:
18:4 En el proceso de inscripción tiende a caerse la red y he visto que no se puede terminar el proceso en un día. En algunos casos el proceso de inscripción es un tanto lento y hay muchos candados. Que se mejore en estos aspectos.. Gracias, aprendí mucho (455:712) - D 18:
21:4 Que cada facultad ayude o agilice el proceso de inscripción para evitar los congestionamientos y dar una mejor atención. (427:547) - D 21:
○ Mejoras en el sitio web e información en matrícula acerca de los grupos misioneros
1 Citas:
14:4 Agregarle al citio un mapa de citio(donde se encuentras todos los puntos que contiene la pagina más rapidamente). Al finalizar el proceso de inscripción dar a conocer los grupo que hay como por ejemplo: Guias, AALMMA, entre otros. Realizar un examen psicológico o alguno otro donde nos de información del comportamiento del estudiante, para prevenir problemas futuros. (625:995) - D 14:
○ Menos tiempo

2 Citas:
17:4 Que sean más cortos. (322:341) - D 17:
37:4 Orientación en el área financiera. Ocupar menos tiempo. En un ágora se traten algunos problemas como los que se mencionaron en este mini taller. (328:472) - D 37:
○ Mesa redonda para presentar casos específicos y elaborar plan de acción
1 Citas:
11:4 Espacio de mesa redonda para exponer casos específicos y realizar un plan de acción para brindarles la mejor atención posible. (402:527) - D 11:
○ Optimizar el tiempo. Tener más espacios para asuntos que es necesario dialogar
1 Citas:
27:4 Optimización del tiempo. Tocamos temas muy interesantes adicionales, lo que me dice que necesitamos más espacios para dialogar. (273:399) - D 27:
○ Producir videos de los escenarios más comunies de procesos de admisión
1 Citas:
1:4 1. Elaborar y publicar en videos los escenarios más comunes de procesos de admisión (historias de casos). 2. Simulación real de proceso de admisión por parte del docente. (478:653) - D 1:
○ Que personal de finanzas pueda explicar algunas dudas
1 Citas:
22:4 Traer a los de finanzas para que expliquen lo que quedo pendiente (272:336) - D 22:
○ Realizar un test vocacional y psicológico a los ingresantes
3 Citas:
13:4 implementar el perfil psicológico en el proceso de admisión (345:404) - D 13:
14:4 Agregarle al citio un mapa de citio(donde se encuentras todos los puntos que contiene la pagina más rapidamente). Al finalizar el proceso de inscripción dar a conocer los grupo que hay como por ejemplo: Guias, AALMMA, entre otros. Realizar un examen psicológico o alguno otro donde nos de información del comportamiento del estudiante, para prevenir problemas futuros. (625:995) - D 14:
33:4 Sugeriria que pusieran un test vocacional y de personalidad en linea (opcional a hacerse, si la persona esta confundida) al posible alumno (cuando este en su proceso de admision en linea) y que hubiera un equipo que antes de llegar el alumno lo pudiera estudiar para que cuando el alumno llegue se le pueda orientar de la mejor manera...GRACIAS! me gustan mucho estos talleres, creo que son muy utiles! (644:1046) - D 33:
○ Resumir, para abarcar toda la información
1 Citas:
5:5 Resumir más, para poder abarcar toda la información (292:342) - D 5:
○ Simulación real del proceso de admisión
1 Citas:
1:4 1. Elaborar y publicar en videos los escenarios más comunes de procesos de admisión (historias de casos). 2. Simulación real de proceso de admisión por parte del docente. (478:653) - D 1:
○ Snack
1 Citas:
10:4 Algo de receso Más interactivo Algo de snack (403:446) - D 10:
○ Tener información acerca de asistencia a estudiantes en psicología, salud, legal y alimenticia
1 Citas:
23:4 Tener inducciones en cuanto al proceso en el asistencia para los alumnos de apoyo en sicologia, salud, legal y alimenticia (442:563) - D 23:

Útil
11 Códigos:

○ El modelaje
2 Citas:
32:1 La información, retroalimentación y el modelaje (37:83) - D 32:
36:1 Ejemplificar a través de la simulación (37:74) - D 36:
○ Guiar a los alumnos
1 Citas:
22:1 Guiar a los alumnos (37:56) - D 22:
○ Informaciones específicas
23 Citas:
3:1 Conocer la ruta de inscripción para el plan diamante (37:89) - D 3:
4:1 Instruccion del nuevo plan de inscripcion y retroalimentacion de casos (37:106) - D 4:
5:1 El repaso de los procesos (37:61) - D 5:
6:1 Conocimiento de todo el proceso (37:67) - D 6:
7:1 Conocer las diferentes soluciones ante las situaciones reales que se nos presentan (37:118) - D 7:
8:1 Las ideas y la información para la atención del estudiante (37:94) - D 8:
11:1 Tener más claro el proceso de atención al estudiante de la UM (37:97) - D 11:
12:1 El proceso de cada uno de los momentos (37:75) - D 12:
13:1 conocer procesos básicos de la admisión a la UM (37:84) - D 13:
17:1 El proceso de atención al estudiante (37:72) - D 17:
20:1 CONOCER LA INFORMACIÓN PARA ALUMNOS DE NUEVO INGRESO (37:88) - D 20:
23:1 Conocer las herramientas del portal, y la observacion de casos atipicos (37:107) - D 23:
24:1 La información sobre maestrías. Además, conocer algunas de las preguntas específicas que hacen los estudiantes que tienen que ver más con aspecto administrativos generales de la Universidad que con la carrera específica. (37:257) - D 24:
26:1 conocer herramientas que pueden ayudarme a saber todo lo que necesito para guiar a un alumno en su proceso educativo (37:152) - D 26:
27:1 Información general (37:55) - D 27:
28:1 la informacion (37:50) - D 28:
30:1 Conocer todo el proceso para guiar a cualquier alumno/padre. (37:96) - D 30:
32:1 La información, retroalimentación y el modelaje (37:83) - D 32:
33:1 Refrescar la informacion de como guiar a un estudiante en su proceso de decision de una carrera y el transcurso de ella. (37:156) - D 33:
34:1 Tener visión panorámica del proceso y compartir experiencias puntuales avtravés de ejemplos (37:127) - D 34:
35:1 Recordar los pasos correctos en los diferentes escenarios de inscripción en los que se afronta el estudiante de primer ingreso, conocer todo el combo de oportunidades que puede disfrutar al formar parte de nuestra institución (37:261) - D 35:
37:1 información práctica (37:56) - D 37:
39:1 Herramientas para mejorar en la información a los estudiantes (37:97) - D 39:
○ Las experiencias compartidas
1 Citas:
16:1 LAS EXPERIENCIAS COMPARTIDAS (37:64) - D 16:
○ Las simulaciones
8 Citas:
1:1 Las simulaciones (37:52) - D 1:
2:1 Todo pues nos hemos puesto tanto en el lugar del docente como del estudiante (37:113) - D 2:
4:1 Instruccion del nuevo plan de inscripcion y retroalimentacion de casos (37:106) - D 4:
15:1 La realimentacion de diferentes experiencias (37:80) - D 15:

18:1 Las simulaciones (37:53) - D 18:
- Las simulaciones

29:1 Las simulaciones y preguntas que esclarecieron dudas (37:88) - D 29:
31:1 Practicar los tres momentos con el estudiante (37:81) - D 31:
32:1 La información, retroalimentación y el modelaje (37:83) - D 32:
○ Los casos
2 Citas:
25:1 Los casos (37:45) - D 25: CASTAÑEDA LOREDO, ELIZABETH
34:1 Tener visión panorámica del proceso y compartir experiencias puntuales avtravés de ejemplos (37:127) - D 34:
○ Observación de casos atípicos
1 Citas:
23:1 Conocer las herramientas del portal, y la observacion de casos atipicos (37:107) - D 23:
○ Preguntas que esclarecieron dudas
1 Citas:
29:1 Las simulaciones y preguntas que esclarecieron dudas (37:88) - D 29:
○ Problemas de estudiantes en inscripción
1 Citas:
14:1 Los problemas que han tenido los estudiantes en inscripción (37:95) - D 14: Lemus Alonso
○ Relación con el estudiante
3 Citas:
9:1 Mi relacion con el estudiante (37:65) - D 9:
10:1 Conocer en qué medida debo guiar a los estudiantes o posibles estudiantes (37:110) - D 10:
19:1 Instruirme en la atención personalizada al estudiante (37:90) - D 19:
○ Sugerencias de compañeros para mejorar la atención en inscripciones
1 Citas:
21:1 Las sugerencias de los compañeros para mejorar la atención al estudiante especialmente en las inscripciones (37:144) - D 21:

IDP mayo 2018

Espacio para la reflexión y toma de conciencia
16 Códigos:
○ Apropiados en función de las competencias esperadas
3 Citas:
17:3 Muy atinado a las competencias que esperamos que los alumnos desarrollen (247:319) - D 17: 17
39:3 Que aprecio su utilidad, que ahora se cuán útiles pueden ser para la enseñanza de competencias, (327:422) - D 39: 39
53:5 con buenas perspectivas para apuntar al perfil del egresado (228:286) - D 53: 53
○ Dan sentido a la enseñanza
1 Citas:
10:3 Le dan sentido a la enseñanza (184:212) - D 10: 10
○ Debemos involucrarnos pronto
1 Citas:
41:3 Debemos involucrarnos lo más pronto posible (255:297) - D 41: 41
○ Desafíos
12 Citas:

3:3 Desafíos (168:175) - D 3: 3
7:3 Los proyectos integradores serán el desafío más importante para el plan diamante. (505:585) - D 7: 7
14:3 Un reto...implementarlos (202:225) - D 14: 14
22:3 Desafiantes (177:187) - D 22: 22
23:3 We will continue to work on them with the help of God. (222:275) - D 23: 23
33:8 Creo que debemos hacer esto mucho para que sea ya normal en nuestro diario educar (717:798) - D 33: 33
34:3 Una incógnita, desafiante y estimulante (204:242) - D 34: 34
44:3 Ya son un reto (209:222) - D 44: 44
- Ya son un reto

46:3 es desafiante integrar el conocimiento en un solo proyecto, (414:473) - D 46: 46
47:3 Reto interdisciplinario (172:194) - D 47: 47
48:3 Excelente oportunidad y el principal reto que encuentro es la gestión de los mismos y los recursos para realizarlos. Esto en el sentido que posiblemente muchos proyectos requieran ir a la comunidad, por lo que implica disponibilidad suficiente de vehículos para el traslado, recursos financieros y humanos en completa coordinación (1095:1425) - D 48: 48
53:3 Desafiantes, (215:226) - D 53: 53
○ Estamos en proceso
1 Citas:
32:3 Siento que poco a poco iremos creando proyectos más "ad hoc" con las competencias que queremos lograr. Por ahora, era necesario avanzar,pero lo considero una prueba necesaria para afinar y/o cambiar después. (415:621) - D 32: 32
○ PI-Buena propuesta para integrar
3 Citas:
12:3 Bien pensados para integrar el conocimiento disciplinar del alumno (291:356) - D 12: 12
16:3 Buen ejercicio de integración de contenidos (211:254) - D 16: 16
38:3 Ayudará a los alumnos a integrar las asignaturas y poder contribuir a la sociedad :) (285:368) - D 38: 38
○ PI-Estrategia interesante e inteligente
1 Citas:
30:3 Es una estrategia muy interesante e inteligente (231:277) - D 30: 30
○ PI-Experiencias nuevas
1 Citas:
13:3 Experiencias nuevas (173:191) - D 13: 13
○ PI-Hay aspectos que priorizar para que funcionen bien
1 Citas:
59:3 Me quedo con lo que dijo el Rector, es un fortalecimiento de la misión de la iglesia y de Cristo. El problema es que con las demás actividades por hacer, creo que queda opacada. Sólo con mencionar los servicios comunitarios, no se llevan a cabo como debiera ser y los alumnos son los primeros en quejarse de la situación que prevalece en esta actividad. (984:1336) - D 59: 59
○ PI-Implica cambio metodológico
2 Citas:
4:3 Una nueva manera de enfrentar la enseñanza. (204:246) - D 4: 4
5:3 Facilitan la enseñanza de las competencias (252:294) - D 5: 5
○ PI-Implica trabajo colaborativo
10 Citas:

7:7 Se necesita colaboración entre los profesores; entre los estudiantes; entre los profesores y estudiantes (587:690) - D 7: 7
8:3 Participativos (179:192) - D 8: 8
9:3 Trabajo en equipo (188:204) - D 9: 9
28:3 Gracias al IDP.comprendi como los proyectos integradores.nis ayudarán tanto los docentes como los alumnos trabajaremos en equipo. (449:577) - D 28: 28
40:3 nos dio la posibilidad de ponernos de acuerdo con los demás docentes y definir la participación de cada uno. Adicionalmente alineamos el proyecto integrador a la convocatoria de ANFECA y Enactus (509:703) - D 40: 40
46:4 deberá pulirse quien se encargará de liderar el proceso porque cuando hay varias cabezas tienden a diluirse las responsabilidades (474:602) - D 46: 46
47:3 Reto interdisciplinario (172:194) - D 47: 47
48:3 Excelente oportunidad y el principal reto que encuentro es la gestión de los mismos y los recursos para realizarlos. Esto en el sentido que posiblemente muchos proyectos requieran ir a la comunidad, por lo que implica disponibilidad suficiente de vehículos para el traslado, recursos financieros y humanos en completa coordinación (1095:1425) - D 48: 48
49:3 trabajo en equipo para obtener exito (189:224) - D 49: 49
56:3 Novedosos y promotores del trabajo colaborativo, una dinámica muy cristiana (337:411) - D 56: 56
○ PI-Involucrarán a los alumnos con la carrera
1 Citas:
29:3 Satisfecha 100% con cada uno porque imagino a los alumnos involucrados en ellos y cada vez más apasionados por k carrera. (409:529) - D 29: 29
○ PI-Posibilidad de crecimiento
1 Citas:
6:3 Es muy ambicioso y con la ayuda de Dios será de bendición para los muchachos (418:494) - D 6: 6
○ PI-Se necesita diseñarlos bien
1 Citas:
51:3 Que serán de bendición si se diseñan bien (195:235) - D 51: 51
○ PI-será innovador e impactante
1 Citas:
19:3 Será innovador e impactante en la vida de esta universidad. (184:242) - D 19: 19
○ PI-Una oportunidad de ofrecer calidad
2 Citas:
33:7 Creo que es lo que marca a los centros Educativos de primer nivel, lo vie en varios reportajes de las escuelas en Finlandia, y en otras capacitaciones que tomé al trabajar con el método AMCO. (524:714) - D 33: 33
35:3 Creo que saldrán bien y dejarán mucho (261:298) - D 35: 35

IDP buena organización
4 Códigos:
○ Bien organizado
9 Citas:
8:2 Muy bien programado (98:116) - D 8: 8
13:2 Organización (99:110) - D 13: 13
14:2 Bien organizado...felicidades (111:139) - D 14: 14
24:2 Muy bien organizado (126:144) - D 24: 24

29:2 Me gustó ya que pude entender y responder las dudas que tenía sobre el plan diamante. Gracias por estructurarlo así!! (230:346) - D 29: 29
30:2 Muy acertado en la conducción del plan (131:168) - D 30: 30
40:7 bien planeados (283:297) - D 40: 40
45:2 Buena organización (217:234) - D 45: 45
58:2 diseño e implementación de cada ponencia ejecutada con dinamismo y motivación siempre en procura de dejar nuevas ideas y reflexiones para la mejora de nuestras actividades dentro y fuera del aula (784:979) - D 58: 58
○ El lugar fue apropiado
1 Citas:
40:2 El lugar me pareció muy cómodo (176:205) - D 40: 40
○ PI-Buena planificación
1 Citas:
26:3 Buena planificación (183:202) - D 26: 26
○ Tiempo optimizado
1 Citas:
31:2 Tiempo optimizado (99:115) - D 31: 31

IDP carencias
16 Códigos:
○ Faltaron ejemplos de proyectos integradores en área salud
1 Citas:
15:2 Faltó más ejemplos en el área de la salud sobre los proyectos integradores (148:221) - D 15: 15
○ Faltó aclarar dudas acerca del trabajo en investigación
2 Citas:
32:5 faltó abundar más en la forma en que se trabajará con las líneas de investigación (143:224) - D 32: 32
59:5 A mi punto de vista, no se respondieron preguntas clave en el desarrollo de muchos planes, tales como la famosa investigación. (795:921) - D 59: 59
○ Faltó estímulo
1 Citas:
59:2 Se aprende pero hace falta mayor estímulo. Eso fue lo que faltó en este IDP por lo visto y oído de los compañeros. (680:794) - D 59: 59
○ Llegó con retraso
1 Citas:
11:5 con retraso (116:126) - D 11: 11
○ Necesita optimizar tiempo
2 Citas:
42:5 actualizarse para eficientar el tiempo (177:214) - D 42: 42
48:2 Considero excesivas jornadas en las que posiblemente se pudiera ser más eficaz (625:704) - D 48: 48
○ Necesita ser más práctico
2 Citas:
44:2 Más práctica significativa, menos teoría (106:146) - D 44: 44
55:2 Creo que si se recortara el tiempo para reflexionar, se ampliaría el tiempo para ejecutar las ideas. Durante el semestre es difícil encontrar tiempo para la ejecución de los nuevos cambios (337:525) - D 55: 55
○ No se pueden atender dudas de grupo tan diverso

1 Citas:
46:2 Tengo la percepción de que al ser un grupo diverso, no se pueden atender las dudas ni las personas se atreven a preguntar como suele suceder en el aula de clase (192:351) - D 46: 46
○ PI-Bloque adicional al portafolio. Redundancia
1 Citas:
27:3 Un bloque adicional al portafolio. Estamos redundando. (210:264) - D 27: 27
○ PI-No todas las materias pueden aportar en el 1er semestre
1 Citas:
55:3 No todas las materias tienen una clara interpretación de cómo enriquecen este primer semestre, como en el caso de las matemáticas. Por lo que la participación en el proyecto integrador se reflejará en semestres más altos. (588:809) - D 55: 55
○ PI-Objetivo elevado. Requisito adicional
1 Citas:
45:3 Ojalá que se logren, aunque me parecen demasiados si se considera que es requisito aparte de las materias (357:461) - D 45: 45
○ PI-Quedan dudas
3 Citas:
1:3 Quedan algunas dudas... (318:340) - D 1: 1
15:3 Aún quedan algunas dudas (284:308) - D 15: 15
25:3 la información ha sido clara, solo me queda la duda de que si los alumnos deben participar en la elección de los proyectos (223:344) - D 25: 25
○ PI-Se pide demasiado, sin modelo previo
1 Citas:
50:3 Me aprece que se pide demasiado y no se cuenta con un modelo previo para que sea útil en la planeación. (453:555) - D 50: 50
○ Podría haberse avanzado más
2 Citas:
6:2 Siento que en nuestro consejo técnico en el último año, avanzamos mucho de lo que se vio en el IDP... a lo mejor otras facultades lo necesitaban pero nosotros pudimos haber avanzado mas!! (168:355) - D 6: 6
26:2 Menos de lo que esperaba (97:120) - D 26: 26
○ Se necesitaba más tiempo por carreras
1 Citas:
7:6 Deberíamos haber obtenido más tiempo para trabajar por carreras. (378:441) - D 7: 7
○ Temas irrelevantes
1 Citas:
42:2 Muchos temas no son relevantes necesita cambiar (127:174) - D 42: 42
○ Todavía quedan dudas
1 Citas:
20:2 Apropiado. Genera todavía algunas dudas, pero se ha anvanzado (154:214) - D 20: 20

IDP Enfoque didáctico
10 Códigos:
○ Espacio de trabajo colaborativo
5 Citas:
16:6 trabajo colaborativo (129:148) - D 16: 16
24:3 EL trabajo en equipo fue fundamental al enfrentarnos a algo que neesitamos a nuestra medida (207:297) - D 24: 24

40:5 trabajar en equipos (244:262) - D 40: 40
43:6 pudimos analizar el proyecto (235:262) - D 43: 43
45:6 discusión relevante y pertinente (263:294) - D 45: 45
○ Fue bueno que incluyera ejercicio
1 Citas:
18:2 Me gusto que pusieran los ejercicios (157:193) - D 18: 18
○ Fue didáctico
5 Citas:
12:2 Muy didáctico (215:228) - D 12: 12
23:2 I learned a lot. Very interesting. (126:159) - D 23: 23
25:2 Muy didáctico y explicativo (134:160) - D 25: 25
57:2 Muy didáctico, de gran ayuda, sobre todo para los docentes cuya profesión no es la docencia (154:245) - D 57: 57
58:2 diseño e implementación de cada ponencia ejecutada con dinamismo y motivación siempre en procura de dejar nuevas ideas y reflexiones para la mejora de nuestras actividades dentro y fuera del aula (784:979) - D 58: 58
○ Fue disfrutable
2 Citas:
33:6 lo disfrute. (450:461) - D 33: 33
52:2 Todo lo encontré interesante. (170:198) - D 52: 52
○ Fue espacio de reflexión
3 Citas:
16:5 Breve espacio de reflexión (100:125) - D 16: 16
41:5 reflexivo (184:192) - D 41: 41
58:2 diseño e implementación de cada ponencia ejecutada con dinamismo y motivación siempre en procura de dejar nuevas ideas y reflexiones para la mejora de nuestras actividades dentro y fuera del aula (784:979) - D 58: 58
○ Fue inspirador
3 Citas:
36:4 inspirador a través de sus devocionales (583:622) - D 36: 36
39:5 me ha resultado inspirador (238:264) - D 39: 39
56:2 Inspirador en los devocionales, (186:216) - D 56: 56
○ Fue muy activo
2 Citas:
33:5 fue muy activo (319:333) - D 33: 33
35:2 Fue más activo que otros años (147:176) - D 35: 35
○ Fue muy completo
3 Citas:
36:3 Me pareció muy completo (550:573) - D 36: 36
39:2 Que ha sido un Modelo (211:231) - D 39: 39
45:5 actividades motivadoras (237:260) - D 45: 45
○ Hubo buenos ejemplos
1 Citas:
48:5 Los ejemplos mostrados en algunos videos TED son excelentes para contar con una perspectiva externa y aunado a ello sugiero que así como se realzan los proyectos de otras áreas geográficas o instituciones se visibilice los proyectos similares que se trabajan en la UM (705:971) - D 48: 48
○ PI-Los ejemplos ayudaron a comprender
1 Citas:

39:6 los ejemplos facilitarán la corrección y adaptación de lo que se habían planeado (427:507) - D 39: 39

IDP Espacio para el aprendizaje
7 Códigos:
○ Ayuda en el desarrollo
2 Citas:
10:2 Me ayuda en mi desarrollo (97:121) - D 10: 10
51:2 Que intentan ayudarnos (111:132) - D 51: 51
○ Fortaleció la función docente
2 Citas:
5:2 Fortaleció la función docente en el Plan Diamante (140:189) - D 5: 5
7:5 Adecuado para la preparación personal para la implementación del nuevo plan (301:376) - D 7: 7
○ Fue formativo
8 Citas:
23:2 I learned a lot. Very interesting. (126:159) - D 23: 23
35:5 lo vi más formativo (179:198) - D 35: 35
37:2 Muy provechoso, gracias! (238:261) - D 37: 37
41:2 Ha sido enriquecedor, valioso, (142:171) - D 41: 41
43:2 Fue una semana muy aportadora, (158:187) - D 43: 43
54:2 Creo que aprendí mucho, es la primera ves que no lo interrumpo por cosas del hospital, creo haber aprendido mucho (105:218) - D 54: 54
56:4 instructivo y motivador en las presentaciones y talleres (218:273) - D 56: 56
59:2 Se aprende pero hace falta mayor estímulo. Eso fue lo que faltó en este IDP por lo visto y oído de los compañeros. (680:794) - D 59: 59
○ Ofreció realimentación
3 Citas:
4:2 Realimentación en varios temas. (111:141) - D 4: 4
17:2 Me apoyo a reafirmar el enfoque del primer semestre. (133:184) - D 17: 17
49:2 realimentador (114:126) - D 49: 49
○ PI-Se hicieron cambios para mejorarlos
2 Citas:
37:3 Nosotros cambiamos el de posgrado y creo que quedo mucho mejor. Necesitamos afinar detalles, y seguramente surgirán dudas y nuevas expectativas, pero con toda la actitud, gracias a Dios. (324:509) - D 37: 37
43:3 Creo que replantear las principales caracteristicas nos llevo a construirlo de una mejor manera (325:419) - D 43: 43
○ Todo fue valioso
3 Citas:
19:2 Todo fue valioso (106:121) - D 19: 19
22:2 Muy enriquecedor (99:114) - D 22: 22
41:2 Ha sido enriquecedor, valioso, (142:171) - D 41: 41
○ útil
1 Citas:
9:2 Muy útil (118:125) - D 9: 9

IDP Obtener sustento teórico e información
3 Códigos:

○ Aclaró dudas
8 Citas:
1:2 responder las preguntas... (230:255) - D 1: 1
18:3 Al fin lo entendi (256:272) - D 18: 18
20:2 Apropiado. Genera todavía algunas dudas, pero se ha anvanzado (154:214) - D 20: 20
28:2 Gracias a Dios por esta magnífica instruccion.Quiero felicitar a cada uno de los que elaboraron el IDP.Ahora tengo una clara visión del plan Diamante.entendi plenamente el plan diamante (200:386) - D 28: 28
29:2 Me gustó ya que pude entender y responder las dudas que tenía sobre el plan diamante. Gracias por estructurarlo así!! (230:346) - D 29: 29
40:6 temas claros (269:280) - D 40: 40
43:5 surgieron dudas y se aclararon, (189:219) - D 43: 43
47:2 Revelador (101:109) - D 47: 47
○ Aportó información útil
5 Citas:
11:2 excelente información (140:161) - D 11: 11
27:2 Largo. Pero instructivo. (123:147) - D 27: 27
28:2 Muchas gracias a quienes elaboraron el IDP.Ahora tengo una clara visión del plan Diamante.entendi plenamente el plan diamante (200:386) - D 28: 28
32:2 Bastante bueno. (122:137) - D 32: 32
33:2 muy buena información, hasta me hubiera gustado haber pasado 2 días que por las tardes siguiera todos juntos (340:447) - D 33: 33
○ PI-Clarificó aspectos
2 Citas:
54:3 Estoy involucrado en el primer semestre y por lo tanto fue útil para mi, tod lo que se comentó de esto solo esperamos ponerlo en práctica (281:417) - D 54: 54
57:3 Me pareció la parte más importante, sobre todo, repito, para quienes, por no ser docentes de profesión no están tan familiarizados con el concepto y su implementación. (308:474) - D 57: 57

IDP Otros
2 Códigos:
○ Era necesario
1 Citas:
34:2 Necesario... (130:141) - D 34: 34
○ Mucho trabajo
1 Citas:
2:2 Mucho trabajo (100:112) - D 2: 2

IDP sugerencias
2 Códigos:
○ Sugerencias
5 Citas:
5:4 Hacer un seguimiento personal para ayudarnos (324:367) - D 5: 5
35:4 Veo un cansancio crónico muy preocupante entre los doncentes y se trabajadores , creo deberíamos atender eso antes de que comiencen las enfermedades graves (328:483) - D 35: 35
40:4 1. Me gustaría que se asignara tiempo en la carga académica para las investigaciones aprobadas por la DPI. (733:839) - D 40: 40

45:4 Que tal vez los proyectos integradores podrían ser los proyectos de de servicio comunitario y de formación integral.. (491:604) - D 45: 45
55:4 Si cada docente se acompaña de un asistente de docencia (puede ser un estudiante) será más fácil realizar los ajustes necesarios en el nuevo modelo al tiempo que se opera tanto la docencia como la gestión docente. En otro asunto, ojalá podamos mejorar la cobertura de internet. Como estaba fallando el viernes no la pude realizar en el momento sino hasta hoy que vi mis pendientes. Gracias por su disposicion (839:1247) - D 55: 55
○ Sugiere dejar unos días de descanso entre fin de curso e IDP
1 Citas:
50:2 Me parece que sería conveniente iniciar esta semana después de haber organizado los pendietnes que quedadn de fin de curso y no enseguida de la graduación, así se siente un poco de descanso para nuestar salud física y mental. (166:390) - D 50: 50

Entrevistas un mes después

Aplicación de lo propuesto en el evento
12 Códigos:
○ Aplica, pero no es claro que sea a partir del evento
3 Citas:
2:4 Él busca fomentar el pensamiento crítico en sus clases. Lo hace mediante preguntas, dándoles espacio, y considerando incluso dando nota adicional a quienes piensan diferente de él. (297:476) - D 2: 2
58:4 Sí, ha notado que cuando lo aplica, los estudiantes aprovechan más. La presión de abordar todo el contenido, a veces no permite trabajar de este modo, pero los estudiantes perciben que el docente prepara mejor su clase cuando se trabaja aplicando el círculo. (389:646) - D 58: 58
81:3 Sí ha podido hacer seguimiento a un estudiante. Del taller considera que amplió su información en algunos ámbitos que no especifica. Más bien se centra en lo que ella ha hecho tutoriando estudiantes (95:292) - D 81: 81
○ Aplicó lo aprendido
9 Citas:
9:3 ha podido utilizar bases de datos presentadas en el microtaller. Ha tenido dificultades en el manejo de Zotero, pero se ha contactado con el tallerista para recibir apoyo (114:283) - D 9: 9
12:3 Ha tenido oportunidad de hacer tutoría a estudiantes con dificultades, aplicando lo visto en el taller (101:202) - D 12: 12
18:4 Ha seguido usando el sitio y tratando de compartirlo con sus estudiantes también (596:676) - D 18: 18
22:3 Sí ha probado hacer búsqueda y descarga de artículos utilizando Zotero. No ha sido mucho, por falta de tiempo, pero sí ha hecho pruebas posteriores al microtaller. (117:279) - D 22: 22
29:4 Está utilizando zotero. Ha adquirido práctica y le vino muy bien porque está por viajar a Rumania y lo utilizará para apoyar a sus colegas allá. (115:259) - D 29: 29
31:4 Sí tuvo oportunidad de realizar una tutoría luego del taller, y pudo abordar los distintos aspectos que se recomendó en el mismo: residencias, etc. Lo que todavía no pudo resolver es el tema de becas, porque es alguien de Cuba que necesita otro tipo de becas diferente a las habituales. Sabe que eso lo tiene que platicar con la VRA. (239:571) - D 31: 31
32:3 Sí está utilizando más bases de datos que la única a la que estaba acostumbrado. Las utiliza con los alumnos de quienes es tutor de investigación. No ha profundizado en Zotero, pero sí lo ha utilizado, incluso con sus alumnos que le hacen aportes. Considera que le amplió el espectro en cuanto a bases de datos. (128:438) - D 32: 32

59:4 Ha podido utilizar distintas bases de datos para apoyar a una estudiante tesista a su cargo. También ha utilizado el gestor de Zotero (ya lo conocía) para una materia de pregrado. (166:344) - D 59: 59
64:4 Luego del taller siguió utilizándolo, aunque considera que todavía puede explotar más el recurso. Y también lo recomienda a sus estudiantes de posgrado. (344:495) - D 64: 64
○ Aplicó parte de la estrategia
12 Citas:
4:4 Aplicó la estrategia en una de sus materias haciendo que los estudiantes se identificaran con alguno de los reformadores. Tenían que hacer de Lutero, etc., presentando la teología como ellos la entendían: la Santa Cena, etc. Siente que le resultó muy provechoso. (251:512) - D 4: 4
10:4 Luego del taller, llevó a sus estudiantes a una comunidad, para que hicieran diagnóstico, antes de realizar un proyecto de servicio. El semestre pasado hicieron el diagnóstico, (294:470) - D 10: 10
13:3 Está buscando implementar en clase lo aprendido, tanto para situaciones individuales con estudiantes, como en la forma de encarar la clase: buscando que sea interesante y participativa. (111:295) - D 13: 13
47:4 Él puso en práctica la estrategia luego del taller. Considera que le faltó tiempo para hacer todas las etapas como es debido, puesto que ya era hacia fines del semestre. (1039:1207) - D 47: 47
49:4 En cuanto a la aplicación, me había mencionado proyectos que requerían elaborar producto, en el contexto del taller de Leyes de la Mente. Ante mi pregunta de si fueron los chicos a tomar contacto con "el cliente", me dice que es algo en lo que debería haber insistido más. Si bien no era un cliente comercial, les encomendó que fueran al centro White para tomar contacto e interiorizarse de ciertos detalles, los estudiantes no lo hicieron e investigaron en Internet para armar un personaje que debían caracterizar. (348:862) - D 49: 49
54:4 Menciona que de todas las estrategias y talleres a los que vino, enseguida trataba de implementar la estrategia (aunque fuera, en "chiquito"). Que aprovechaba el tema que tuviera que ver, para estudiarlo desde la estrategia vista. (1474:1703) - D 54: 54
56:4 Me menciona que aplicó aspectos vistos en el taller en una capacitación que hicieron entre colegas en UM virtual. Junto con su colega, al planificar el evento, revisaron estar respetando las leyes de la mente. Le pregunto cuáles y no las recuerda claramente. Ante mi sugerencia de los aspectos básicos de la rueda, hace énfasis en la motivación y aspectos de la realidad para motivar. (385:768) - D 56: 56
61:6 Trató de ofrecer oportunidades de hacer proyectos reales en su materia, para que vean la importancia del aprendizaje. No me queda claro si captó las etapas de la estrategia, pero sí esto del contacto con alguna realidad. (393:613) - D 61: 61
66:4 Pudo avanzar algo, pero aun le falta mucho (cargó "hasta abril") (678:741) - D 66: 66
72:3 Trató de hacer un proyecto de servicio con sus estudiantes, pero se sintió frustrada porque los estudiantes no le dieron mucha importancia y no se comprometieron con el proyecto. Quiso que crearan algo que podía usar el grupo ALMA (110:339) - D 72: 72
74:6 Enseguida de ese taller, tuvo que atender 2 consultas de candidatos a la carrera, y considera que le vino muy bien haber asistido al taller. Menciona que todavía le falta interiorizarse del tema de becas, que como lo maneja la secretaria, deriva a los estudiantes con ella por ese tema. (281:567) - D 74: 74
80:4 Aplicó en una materia, pidiendo que hicieran un producto. Los estudiantes tenían que revisar la documentación y elaborar un contrato. También trabajó en equipo con otros colegas, para que los estudiantes de 3er año salieran a una notaría a revisar libros, producir documentación que irán a inscribir a otro organismo en un futuro próximo. (264:601) - D 80: 80
○ Aumentó su grado de conciencia de ciertos aspectos
4 Citas:

15:4 trató de ser más consciente de los distintos tipos de estudiantes que tiene en el aula, aunque ya lo venía haciendo. (394:509) - D 15: 15
19:8 No me menciona una estrategia concreta que haya replicado con sus estudiantes, pero más me da la impresión de que lo ayudó en su actitud hacia la materia y el tipo de actividades que podía hacer para ayudar a sus estudiantes. Me relata que pensaba dar lo mismo en los dos grupos, pero el enfoque era diferente, así que tuvo que preparar sobre la marcha, dos materias diferentes. (504:881) - D 19: 19
60:4 Los estudiantes de arte tienen un pensamiento muy visceral, muy del sentimiento. Y entonces hay que ayudarlos a pensar de otros modos también. O se ponen negativos cuando se les plantea la filosofía institucional, y también hay que saber encauzarlos. En eso le pareció que el Ágora le ayudó en sus clases. (411:716) - D 60: 60
71:4 En cuanto a la aplicación, lo ayudó a tomar más consciencia de que debe hacerlo intencionadamente, más allá de que haya estudiantes que generen más simpatía que otros. Buscar la relación con todos. (234:430) - D 71: 71
○ Compartió con colegas y estudiantes, aspectos aprendidos
4 Citas:
- 18:5 También le sirvió para compartir esa información con sus colegas de la facultad, y entusiasmarlos (puesto que es el referente de investigación). (426:571) - D 18: 18

19:9 le sirvió para compartir con sus colegas algunas ideas. Me cuenta que después del IDP, tuvieron una semana en que por las tardes trabajó con su equipo de facultad, dándoles estrategias para investigación (891:1094) - D 19: 19
67:6 Usó el contenido de tipo de estudiantes para compartir ese material teórico con grupos de estudiantes a su cargo. También buscó a la maestra Dyck para que le precisara algunos conceptos y se los enriqueciera, con fines de dar un curso en una institución a la que la invitaron como disertante (174:466) - D 67: 67
77:8 se lo pasó a la esposa, que utiliza variedad de estrategias de enseñanza (719:792) - D 77: 77
○ Elaboró una propuesta para aplicar
8 Citas:
7:4 Ya está pensando en un proyecto de investigación, junto con un colega. (285:354) - D 7: 7
10:6 el próximo semestre quiere llevar a sus siguientes estudiantes a hacer la intervención, como parte de una de sus materias. (474:595) - D 10: 10
11:4 A partir de allí, con el Ing. Sosa comenzaron a pensar en la necesidad de conformar un laboratorio de ingeniería que pudieran aprovechar varias materias. Tienen identificadas 8 asignaturas que podrían usarlo. Comenzaron a buscar presupuestos y a mirar materiales en Monterrey. Quieren configurarlo (180:477) - D 11: 11
24:7 mejoró la planeación que había comenzado. Su idea es aplicar la estrategia en el próximo semestre (1114:1212) - D 24: 24
29:5 También tiene un proyecto y quiere involucrar a sus alumnos en la investigación, recurriendo a esa herramienta (260:369) - D 29: 29
45:4 sí le sirvió para animarse a retomar o encauzar su proyecto. (1097:1157) - D 45: 45
85:4 Ella tenía una idea de un proyecto, pero al asistir al taller concretó cómo ajustarlo para que respondiera a un propósito de servicio. Le gusta esta estrategia porque supera el asistencialismo. A partir del taller, quiso implementar un proyecto de aprendizaje-servicio, pero no le fue posible debido a lo avanzado del semestre. De todos modos, avanzó en configurarlo, para poder aplicarlo la próxima vez que imparta la asignatura. (270:699) - D 85: 85
87:4 A partir de alguna de esas actividades, ya está diseñando otras que son originales para que sus estudiantes disfruten de las asignaturas que va a dar el próximo semestre (656:825) - D 87: 87
○ Es útil, pero necesitan más tiempo de preparación para aplicar la estrategia

3 Citas:
38:6 Cuando la llevo a pensarlo como estrategia y pregunto si pudo aplicar algo con sus estudiantes, me cuenta que solo dio una materia, y no se siente en condiciones todavía de aplicar algo así. Que considera que tiene que revisar más la estrategia para aplicarla. Me menciona que todos estos eventos que hacemos son muy útiles, sólo que el semestre es intenso. Entonces ahora en el verano quiere dedicarse a mirar nuevamente las cosas y a asistir a otros talleres que le interesan. (556:1033) - D 38: 38
84:5 Considera que necesita familiarizarse más con él para poder aplicarlo. Que como todo aprendizaje, lleva tiempo hacerlo propio. (189:314) - D 84: 84
33:6 poco tiempo como para apropiarse de contenidos para poder aplicarlos con sus estudiantes () - D 33: 33
○ Implementó en clase ideas generadas por actividades del evento
5 Citas:
19:7 dinámicas que se realizaron, que le sirvieron de inspiración, puesto que estaba dando una materia de investigación en dos grupos diferentes. (339:479) - D 19: 19
50:3 Especialmente le vino muy bien porque le toca dar clase en las primeras horas de la mañana, entonces busca despertar el interés y que con eso se despierten literalmente y participen en la clase. También lo ayudó a reenfocar el proyecto final, siendo que los estudiantes están con muchas responsabilidades y lo habían dejado a un lado. Entonces retomó preguntando por qué debían hacer el proyecto que les estaba proponiendo, para qué les sería útil, qué necesitaba saber y poner en práctica. Los estudiantes participaron y a partir de allí rediseñaron sus proyectos, e incluso el modo de trabajo, ya que lo hicieron en grupos en vez de individualmente, como en un principio se habían propuesto. (153:846) - D 50: 50
86:4 le resultaron útiles las rúbricas que se le proporcionaron en las simulaciones, puesto que de allí tomó ideas de cómo hacer rúbricas y qué criterios usar en las autoevaluaciones que pretende generar en sus estudiantes. (445:662) - D 86: 86
87:7 Sacó ideas para implementar en clase, especialmente en cuanto a despertar y mantener el interés y la creatividad (180:291) - D 87: 87
88:4 Lo que trató de hacer con sus alumnos fue incentivar ese espíritu de observación del ámbito en que les toca desenvolverse, y ver qué se puede aportar. Ante mi pregunta de si usó la estrategia o más bien ese enfoque positivo de vida con sus estudiantes, menciona que al llevar estudiantes a un centro comunitario al final tuvieron que hacer una reflexión escrita de qué pudieron aportar y qué otras cosas podrían haber hecho. (634:1057) - D 88: 88
○ Incorporó etapa de la estrategia que no aplicaba
1 Citas:
68:7 A partir del taller, incorporó la realimentación en las simulaciones de "la bolsa" que hace con sus estudiantes. Tuvieron que enviarle una reflexión escrita acerca de cómo les pareció la experiencia. (268:466) - D 68: 68
○ Intenta aplicar, pero no define qué aspectos
3 Citas:
23:5 Está tratando de aplicar algunas cosas, (111:149) - D 23: 23
- 36:5 Al preguntarle si algo de eso pudo llevar a su aula, me cuenta que solo dio una materia y todo lo que hizo en ella tratando de que sus estudiantes se interesaran y la aprovecharan. Que tenía 2 estudiantes participativos y 2 que no se motivaban con nada. Me cuenta que trabajó con distintas estrategias: simulación, aprendizaje vivencial, etc. No identifiqué si vinculaba eso directamente con pensamiento crítico o con las distintas estrategias y eventos que fuimos haciendo en el semestre. (495:983) - D 36: 36

62:4 Menciona que sí pudo utilizar después eso, pero no especifica cómo. (333:399) - D 62: 62

○ Leyó por su cuenta acerca del contenido abordado
3 Citas:
24:6 Al regresar del taller, estudió bien las etapas que propone el libro de Zabala y Arnau (1024:1109) - D 24: 24
69:4 Él leyó después de la simulación, por iniciativa propia. Se descargó 2 libros acerca de ABP en PDF. (424:522) - D 69: 69
77:7 Luego del Ágora bajó de internet el libro "Seis sombreros para pensar". Lo estuvo hojeando (626:715) - D 77: 77
○ Ya aplicaba lo visto en el evento
1 Citas:
67:4 Considera que aplica regularmente la rueda en sus cursos y clases sincrónicas de UM virtual (491:582) - D 67: 67

Otros aportes de las entrevistas
8 Códigos:
○ Comparte su propia forma de trabajar
5 Citas:
36:5 Al preguntarle si algo de eso pudo llevar a su aula, me cuenta que solo dio una materia y todo lo que hizo en ella tratando de que sus estudiantes se interesaran y la aprovecharan. Que tenía 2 estudiantes participativos y 2 que no se motivaban con nada. Me cuenta que trabajó con distintas estrategias: simulación, aprendizaje vivencial, etc. No identifiqué si vinculaba eso directamente con pensamiento crítico o con las distintas estrategias y eventos que fuimos haciendo en el semestre (495:983) - D 36: 36
42:6 considera que los estudiantes de cursos básicos necesitan que el experto les comparta el conocimiento organizado primero, para luego hacer este tipo de cosas. Él pide que los alumnos traigan casos, les da casos como revisión de lo estudiado y con eso computan su presencia. (359:631) - D 42: 42
57:5 En UM virtual se plegaron al requisito institucional de este modo: como para ellos es el "Año del ...instruccional", y cada 3 semanas se capacitan en eso, cada una de esas clases las da una persona, aplicando una de las estrategias adoptadas por la UM. Me mostró la planificación de la clase que dio ella, usando el modelo que les dimos en las síntesis UM de estrategia. Yo pude notar que sigue el proceso de la rueda de aprendizaje, aunque evidentemente no es plenamente consciente de ello. (737:1227) - D 57: 57
79:5 Ya usaba simulador Geo Gebra. Justo un par de días antes del taller, vio que se había lanzado una nueva versión y la había compartido con colegas. Luego del taller, él siguió utilizando la versión que tenía, puesto que probó la nueva, pero no funciona en todos los dispositivos. (224:501) - D 79: 79
17:8 Antes de "entrar en tema" me contó toda su experiencia de cómo ingresó a la docencia, siendo que había estudiado una carrera que pensaba evitar (a la docencia). () - D 17: 17
○ Es útil, pero necesitan más tiempo de preparación para aplicar la estrategia
2 Citas:
38:6 Cuando la llevo a pensarlo como estrategia y pregunto si pudo aplicar algo con sus estudiantes, me cuenta que solo dio una materia, y no se siente en condiciones todavía de aplicar algo así. Que considera que tiene que revisar más la estrategia para aplicarla. Me menciona que todos estos eventos que hacemos son muy útiles, sólo que el semestre es intenso. Entonces ahora en el verano quiere dedicarse a mirar nuevamente las cosas y a asistir a otros talleres que le interesan. (556:1033) - D 38: 38
84:5 Considera que necesita familiarizarse más con él para poder aplicarlo. Que como todo aprendizaje, lleva tiempo hacerlo propio. (189:314) - D 84: 84

○ Evoca el evento por sí mismo
4 Citas:
2:3 Recordó espontáneamente un Ágora en que se trabajó pensamiento crítico (94:165) - D 2: 2
24:3 Menciona espontáneamente quiénes lideraron el taller y especifica que de él se quedó con la idea de unir un proyecto a necesidades reales de una comunidad. Le quedó claro que un Aps no es una intervención esporádica, sino que requiere tiempo para hacer un diagnóstico y realizar una intervención. (109:405) - D 24: 24
25:3 Resolución de problemas: no le resultó muy productiva debido a que le pareció un poco confusa la simulación realizada en conjunto (Mtro xx). (141:286) - D 25: 25
45:5 Destaca cómo lo lideró el Dr. Jair y recuerda que participó también la Dra. Tolentino (146:231) - D 45: 45
○ No parece identificar características distintivas de la estrategia
6 Citas:
17:7 No sé si tiene muy claro cuáles son las características distintivas de la resolución de problemas (885:983) - D 17: 17
23:4 No había interpretado que esa secuencia puede aplicarse en cada sesión de enseñanza, sino que creía que es para un semestre (217:339) - D 23: 23
26:4 Pensaba que iba a abordar la rueda de aprendizaje y cómo aplicarla. (343:410) - D 26: 26
30:3 Sabía bastante de esos conceptos, pero le ha sido útil recordar y puntualizar otros aspectos (109:200) - D 30: 30
42:5 Utiliza un híbrido de distintas estrategias. (225:269) - D 42: 42
50:3 Especialmente le vino muy bien porque le toca dar clase en las primeras horas de la mañana, entonces busca despertar el interés y que con eso se despierten literalmente y participen en la clase. También lo ayudó a reenfocar el proyecto final, siendo que los estudiantes están con muchas responsabilidades y lo habían dejado a un lado. Entonces retomó preguntando por qué debían hacer el proyecto que les estaba proponiendo, para qué les sería útil, qué necesitaba saber y poner en práctica. Los estudiantes participaron y a partir de allí rediseñaron sus proyectos, e incluso el modo de trabajo, ya que lo hicieron en grupos en vez de individualmente, como en un principio se habían propuesto. (153:846) - D 50: 50
○ No recuerda ese taller
1 Citas:
35:3 No recuerda nada de ese taller. (123:153) - D 35: 35
○ Sugerencias
15 Citas:
25:6 Él propone que lo que le vendría muy bien es ver ejemplos de cómo aplican las estrategias algunos profesores con experiencia en el manejo de las mismas. Vendría bien que en las reuniones de docentes o en ciertos espacios, alguien simulara estar dando una clase en la que aplica determinada estrategia. Además, menciona que de las etapas de las estrategias, considera un desafío plantear las evaluaciones: con rúbricas, por ejemplo. (679:1109) - D 25: 25
33:4 poco tiempo como para apropiarse de contenidos para poder aplicarlos con sus estudiantes (177:264) - D 33: 33
34:3 Menciona que en ese taller no alcanzó a pasar por todas las estaciones previstas y que el tiempo le resultó muy breve. Como ella no está familiarizada con la plataforma, iban muy rápido y no la dejaron tomar notas porque le dijeron que luego habría tutoriales para tener a disposición. Me dice que le interesaría manejar bien la plataforma, para poder incentivar también a los alumnos. Parece que tuvo una alumna en el semestre, y no ingresaba a la e42 aunque ella le decía que colocara allí sus prácticos. Ante la pregunta de cómo hizo para configurar su espacio en la e42, me dice que había ido a UM

virtual, pero que quien la atendió no tenía tiempo para enseñarle, así que él mismo le había configurado los espacios que necesitaba. Pide aunque sea materiales escritos con los pasos de cómo hacer para configurar su espacio de asignaturas y aprender a hacerlo por sí misma. (114:989) - D 34: 34
35:4 Me menciona que para ella es mejor si tiene las cosas escritas y puede luego leer y analizarlas con tranquilidad. (155:268) - D 35: 35
41:4 Le pareció confusa la presentación del colega que hizo la simulación colectiva. Piensa que fue corto el tiempo para trabajar en pequeño grupo, compartiendo las propuestas de los colegas. (150:336) - D 41: 41
41:6 Ante la pregunta de si le resultó útil la rúbrica, tengo que recordarle que les entregamos una y cuál era su propósito. Menciona que para él no son tan útiles. Que le sirve más recibir una realimentación oral de un colega diciéndole, ¿por qué no haces esto así? ¿qué tal si cambias aquello? etc. (440:734) - D 41: 41
45:7 Pide que se les dé más talleres de esa temática. Menciona que el Dr. Jair lo puede hacer muy bien. Pero que ahora sería útil que trabajaran en torno a un ejemplo completo, mostrando cómo hacer todo el proceso necesario para inscribir un proyecto: cómo elaborar las distintas secciones. Por ej: a partir de una línea de investigación que tienen en lo de Artes, cómo trabajar el título del proyecto y las demás partes. También cómo se podrá orientar a los estudiantes y qué pedirles a partir del proyecto. (341:843) - D 45: 45
46:5 Cuando le pregunto por la utilidad de las rúbricas, no parecen haberle llamado la atención. Menciona que le cuesta calificar con eso de "necesita mejorar", etc. porque como se cuenta la estrategia en poco tiempo, él no sabe si realmente los materiales que tiene la persona son buenos o no. Que necesitaría más tiempo para eso. Pero sí le parece útil que las rúbricas presenten las etapas de la estrategia y los aspectos más importantes, para ayudar a tenerlos presentes. (511:980) - D 46: 46
51:3 La simulación de tutoría le pareció que podría haber sido más útil si hubiera sido con estudiantes reales (99:205) - D 51: 51
52:4 Sugiere que se trabaje con experiencias así en el IDP (204:256) - D 52: 52
53:4 Le resultó escaso el tiempo. (274:302) - D 53: 53
54:9 Especialmente le gustó lo presentado por el Dr. Rodríguez en el taller de Resolución de problemas. Y me dice que le interesaría que hubiera más eventos acerca de investigación. Ver cosas sencillas, pero con un enfoque innovador. Recuerda especialmente un Ágora con temática de investigación (cualitativa). Pide más cursos que lidere el Dr. Rodríguez. Menciona que estos talleres le resultan de utilidad para seguir aprendiendo. (1022:1449) - D 54: 54
57:4 suele tener como problema: que los docentes saben qué deben enseñar y saben las estrategias a nivel teórico, pero no saben cómo ponerlas en práctica. No saben qué es lo específico de cada estrategia didáctica, para aplicarla como corresponde. (494:735) - D 57: 57
65:4 Recomienda que para otra vez, se pueda trabajar más por facultad, siendo que entre compañeros pueden comparar el trabajo de cada uno, compartir experiencias, aunar esfuerzos en cuanto al uso de estrategias. (374:579) - D 65: 65
66:6 el tiempo le resultó escaso. No le alcanzó para ir probando de hacer lo que le mostraban. El capacitador tenía que ir al ritmo de la persona más rápida en la mesa. Le parece importante que les entreguen algo por escrito, puesto que de ese modo podría probar después, sola, cuando trabaja en la e42. (201:499) - D 66: 66
○ Valora la realización de estos eventos
12 Citas:
16:3 La tutoría de resolución de problemas considera que le resultó útil, pero no me menciona un aspecto concreto de por qué. (107:227) - D 16: 16
17:6 Menciona que estos talleres le resultan útiles porque a ella le gusta estar siempre aprendiendo y trata de tener una actitud abierta para eso. (984:1125) - D 17: 17

30:3 Sabía bastante de esos conceptos, pero le ha sido útil recordar y puntualizar otros aspectos (109:200) - D 30: 30
33:3 Le pareció muy interesante y revelador el taller, pero poco tiempo como para apropiarse de contenidos para poder aplicarlos con sus estudiantes (122:264) - D 33: 33
52:3 Se le hizo muy bueno y útil, pero no tuvo tiempo. (153:203) - D 52: 52
54:10 Menciona que todos los talleres y eventos a los que vino le fueron útiles y que tiene para aprender todavía. (913:1021) - D 54: 54
55:4 Le resulta muy bueno que se hagan este tipo de eventos y capacitaciones (463:534) - D 55: 55
61:7 También menciona que estos talleres y eventos son útiles. (614:670) - D 61: 61
65:5 La simulación de Aps le resultó útil (97:133) - D 65: 65
66:3 Le pareció muy bueno el evento (105:135) - D 66: 66
68:8 Considera que los talleres son útiles para que los profesores sigan aprendiendo (468:547) - D 68: 68
87:3 Le pareció muy bueno el taller. (102:133) - D 87: 87
○ Ya aplicaba lo visto en el evento
1 Citas:
67:4 Considera que aplica regularmente la rueda en sus cursos y clases sincrónicas de UM virtual. (491:582) - D 67: 67

Recuerdos del evento
15 Códigos:
○ Asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional
11 Citas:
10:5 Le resultó familiar porque en Ingeniería hacen bastante diagnóstico. (202:269) - D 10: 10
17:4 Recuerda que la Dra. Korniejczuk (en otro taller) mencionó que los docentes suele utilizar estrategias "híbridas". Eso le llamó la atención porque considera que es lo que ella hace como profesora. (428:624) - D 17: 17
27:3 Le llamó la atención la similitud de lo presentado por los estudiantes durante el Ágora, debido a que coincidía con respuestas que sus propios estudiantes le habían dado en una actividad en que les pidió las competencias que ellos esperaban que tuvieran sus docentes. Había encontrado que les interesa que los traten bien (sean tutores o "padres"), que sean expertos y estén actualizados en su área, además de utilizar estrategias variadas. A partir de esa mini investigación con sus estudiantes, ella trató de estar más pendiente de sus estudiantes, aunque no todos mostraron que les gustara ese rol más paterno. (99:711) - D 27: 27
28:3 Ella manifiesta que ha utilizado la resolución de problemas en semestres anteriores, haciendo que cada estudiante escoja una problemática y elabore una solución. Lo que más utiliza es el estudio de casos. (211:415) - D 28: 28
44:4 Menciona que lo útil de esos encuentros es que él se puede analizar como docente. Es crecimiento personal en el sentido de que lo hace pensar, al final del semestre, qué pude hacer con fulano o mengano, para apoyarlo más en su aprendizaje. Qué pude hacer, fuera del aula, xq en el aula ya tienen atención personalizada. Están permanentemente encima de los estudiantes. (239:606) - D 44: 44
47:5 Asociando esta estrategia con el trabajo grupal (él lo trabajaba más de modo individual), permitiendo que cada estudiante se plantee preguntas y suposiciones referidas al problema, y que compartan en grupo y lo trabajen colaborativamente. (489:727) - D 47: 47
49:3 Siendo que en su carrera trabajan mucho con preparación de campañas, le pareció muy acelerado el proceso que se hizo en el taller. No menciona algo específico que le haya llamado la atención allí, excepto eso. (114:323) - D 49: 49

50:4 Menciona que él ya venía trabajando con eso de despertar el interés, pero no sabía que "tenía nombre" y que era algo importante. Ahora lo hace con más fundamento. (847:1008) - D 50: 50
54:8 Él considera que es muy empático con los estudiantes, pero que a veces trata de mantener la distancia. Sabe que debe buscar el punto de equilibrio para que los estudiantes no "se aprovechen", y a la vez "llegarles". Vio ese aspecto en lo que comentaron 2 de los 3 invitados. Considera que afianzarse en esa actitud es de crecimiento personal para él, y que lo ayuda en todas sus materias. (523:911) - D 54: 54
78:5 Menciona que por la carrera de profesorado en matemática en la que que trabaja, la resolución de problemas es algo cotidiano. (295:415) - D 78: 78
82:3 La estrategia le resulta cercana debido a que la utilizan bastante en ciencias de la salud. Él la utiliza para familiarizarlos con procedimientos con bebés. (107:263) - D 82: 82
○ Comparte su propia forma de trabajar
4 Citas:
36:5 Al preguntarle si algo de eso pudo llevar a su aula, me cuenta que solo dio una materia y todo lo que hizo en ella tratando de que sus estudiantes se interesaran y la aprovecharan. Que tenía 2 estudiantes participativos y 2 que no se motivaban con nada. Me cuenta que trabajó con distintas estrategias: simulación, aprendizaje vivencial, etc. No identifiqué si vinculaba eso directamente con pensamiento crítico o con las distintas estrategias y eventos que fuimos haciendo en el semestre. (495:983) - D 36: 36
42:6 considera que los estudiantes de cursos básicos necesitan que el experto les comparta el conocimiento organizado primero, para luego hacer este tipo de cosas. Él pide que los alumnos traigan casos, les da casos como revisión de lo estudiado y con eso computan su presencia. (359:631) - D 42: 42
57:5 En UM virtual se plegaron al requisito institucional de este modo: como para ellos es el "Año del ...instruccional", y cada 3 semanas se capacitan en eso, cada una de esas clases las da una persona, aplicando una de las estrategias adoptadas por la UM. Me mostró la planificación de la clase que dio ella, usando el modelo que les dimos en las síntesis UM de estrategia. Yo pude notar que sigue el proceso de la rueda de aprendizaje, aunque evidentemente no es plenamente consciente de ello. (737:1227) - D 57: 57
79:5 Ya usaba simulador Geo Gebra. Justo un par de días antes del taller, vio que se había lanzado una nueva versión y la había compartido con colegas. Luego del taller, él siguió utilizando la versión que tenía, puesto que probó la nueva, pero no funciona en todos los dispositivos. (224:501) - D 79: 79
○ Conclusiones que obtuvo a partir del evento
17 Citas:
17:5 Menciona que cuesta mucho, en su área, conseguir datos reales de las empresas. Por eso considera que no se puede aplicar en su totalidad algunas de estas estrategias de enseñanza. (625:804) - D 17: 17
23:3 Está tratando de aplicar algunas cosas, encuandrándose dentro del periodo del semestre en el que estamos. (111:216) - D 23: 23
24:5 Le pareció positivo que los estudiantes puedan, además de aprender contenidos académicos y su aplicación, sensibilizarse ante las necesidades de los demás y lo que pueden aportar desde su profesión. Aunque los ejemplos dados en el taller fueron del ámbito educativo y de la psicología, él fue anotando una idea que tuvo para aplicar en una de sus asignaturas (finanzas personales). (406:787) - D 24: 24
25:5 No se atuvieron mucho a la rúbrica ofrecida, por lo que no considera haber recibido una realimentación significativa. Pero sí se dieron cuenta de que necesitaban manejar mejor las etapas de la estrategia y que debían fundamentarse al respecto. (435:678) - D 25: 25
26:4 Pensaba que iba a abordar la rueda de aprendizaje y cómo aplicarla. (343:410) - D 26: 26

38:3 Recuerda la simulación de RCP y me cuenta que considera que le falta práctica para dominar la técnica. Que algunas cosas le dieron impresión, pero que fue muy bueno el curso. Menciona que le pareció muy interesante cómo ya se preparó a los asistentes para el encuentro, al solicitar que fueran con vestimenta cómoda (pantalón las mujeres). Eso le pareció muy adecuado y serio por parte de los talleristas e ilustración de cómo prepararse para la estrategia. (98:554) - D 38: 38
42:4 Considera que estas estrategias no son del todo adecuadas para grupos numerosos. Además, considera que los estudiantes de cursos básicos necesitan que el experto les comparta el conocimiento organizado primero, para luego hacer este tipo de cosas. (270:516) - D 42: 42
45:6 Menciona que el taller lo dejó con la idea de que se puede hacer investigación; de que no es algo complejo. (233:339) - D 45: 45
54:7 Sacó en conclusión que para estimular el pensamiento y acceder a los estudiantes es muy importante la relación con ellos. (401:522) - D 54: 54
57:3 Esperaba otra cosa del seminario. Pensaba que estaría más enfocado a lo que había presentado el Dr. Brewer. Menciona que al salir, entre compañeros comentaban que recorrer esos 8 pasos en una clase no parecía algo factible, porque eran muchos. A ella no le parece práctico tener que hacer todo eso, y no le quedó claro cómo hacerlo, para que funcione en clases. (106:466) - D 57: 57
60:5 Se quedó con la idea de que se puede encaminar a los estudiantes según el tipo de pensamiento que tienen. Y ayudarlos. (268:386) - D 60: 60
70:4 Considera que requiere mucho trabajo organizar esta estrategia, y que es más apropiada como un proyecto interdisciplinario en que intervienen varias asignaturas. Así es más productiva que como trabajo de una sola materia. (446:666) - D 70: 70
73:4 Le parece difícil aplicar estas estrategias en sus materias, que considera muy teóricas (220:308) - D 73: 73
77:6 Le parece que esa estrategia de los sombreros es muy adaptable a distintas materias. Le parece más difícil aplicarla en cursos numerosos, pero sí cree que se podría de algún modo. (422:601) - D 77: 77
85:3 El taller le resultó revelador, puesto que esa estrategia combina muy bien una estrategia de aprendizaje, con la filosofía institucional. (108:245) - D 85: 85
87:6 Sacó ideas para implementar en clase, especialmente en cuanto a despertar y mantener el interés y la creatividad, para poder desempeñarse mejor. Y eso usarlo para investigación también. Se quedó con la idea de no limitarse en cuanto a qué investigar, sino estar abierto y atreverse a probar. Que uno en el hacer se irá dando cuenta qué cosas es importante continuar o dónde cambiar a algún aspecto más trascendente; pero no ponerse límites de entrada. (180:631) - D 87: 87
88:5 La idea con la que se quedó del taller, es que en cualquier área hay oportunidades de servicio. Mencionó que a veces somos propensos a buscar afuera instancias de servicio, pero que no había pensado en que aquí mismo puede haberlas. Y también que generalmente tendemos a criticar nuestro entorno, y no a pensar en qué podemos hacer para mejorarlo. (263:609) - D 88: 88
○ Contenido, información analizada o idea que le resultó nueva
36 Citas:
2:6 Especialmente le llamó la atención las distintas formas de pensar. (206:272) - D 2: 2
3:5 Menciona etapas recorridas: un problema, un diagnóstico o ver a los destinatarios implicados (213:306) - D 3: 3
4:5 Le resultó útil y se quedó con la idea de "pensar desde distintas perspectivas" (146:226) - D 4: 4
6:3 Le resultó nuevo saber las funciones y cómo usar la herramienta (113:176) - D 6: 6
7:5 ideas de cómo hacer para generar proyectos. No que les enseñaran a hacer investigación (149:235) - D 7: 7
10:3 Especialmente le llamó la atención la etapa de diagnóstico realizada para esta estrategia. (111:200) - D 10: 10

15:3 Lo que más recuerda de ese taller, que le pareció significativo, es cómo el docente tiene que tener en cuenta los distintos tipos de estudiantes que tiene en el aula. Y los tiempos diferentes que tienen para aprender. Ese taller le pareció muy interesante. (114:369) - D 15: 15
18:3 Este espacio le resultó útil porque con un ejemplo que puso el expositor de cómo nos desempeñamos en la vida cotidiana, pudo entender cómo funcionan los buscadores boleanos (252:426) - D 18: 18
19:5 Destaca el punto acerca de mantener y cultivar el interés, buscando diferentes posibilidades al momento de investigar. (203:321) - D 19: 19
20:4 cree que le aportó información de algunos aspectos necesarios para la tutoría con un candidato (236:331) - D 20: 20
24:3 Menciona espontáneamente quiénes lideraron el taller y especifica que de él se quedó con la idea de unir un proyecto a necesidades reales de una comunidad. Le quedó claro que un Aps no es una intervención esporádica, sino que requiere tiempo para hacer un diagnóstico y realizar una intervención. (109:405) - D 24: 24
24:5 Le pareció positivo que los estudiantes puedan, además de aprender contenidos académicos y su aplicación, sensibilizarse ante las necesidades de los demás y lo que pueden aportar desde su profesión. Aunque los ejemplos dados en el taller fueron del ámbito educativo y de la psicología, él fue anotando una idea que tuvo para aplicar en una de sus asignaturas (finanzas personales). (406:787) - D 24: 24
26:3 Le resultó útil que "le bajara" las expectativas de cuánto hay que lograr en una clase, y los ayudara a enfocarse en cuáles son las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (164:341) - D 26: 26
40:4 También menciona que se presentaron lo que cree que fueron cinco pasos para hacer investigación, pero no los recuerda. Dice tenerlos anotados. (202:344) - D 40: 40
44:3 Le llamó la atención que la práctica destacada por los estudiantes era la atención personalizada del profesor a sus estudiantes, fuera de la clase. (91:238) - D 44: 44
46:3 Acerca de la simulación de simulación, comenta que le resultó muy útil el ejemplo que se dio en el momento compartido en conjunto, debido a que la propuesta presentaba algunos guiones para poner al estudiante en una situación de "presión controlada", un poco más parecida a la que puede encontrarse en la realidad. (112:425) - D 46: 46
47:3 en el taller le llamaron la atención algunos aspectos referidos a las etapas que es necesario realizar: despertar el interés de los estudiantes, presentando el problema de un modo atractivo en cuanto a sus vinculaciones con la realidad, por ejemplo. (238:488) - D 47: 47
54:6 También le pareció especialmente significativos los testimonios que contaron los profesores invitados (298:400) - D 54: 54
55:3 Todo lo visto en el microtaller le resultó nuevo. No había manejado Pro-Quest antes. Le resultó útil para saber qué tipo de recursos puede conseguir en ese buscador y cómo utilizarlo. (104:287) - D 55: 55
56:3 Le resultó nueva la relación que hizo la docente entre los días de la creación y las necesidades que deben ser atendidas para el estudio. (109:246) - D 56: 56
58:5 Sobretodo afianzar la conciencia de que cada alumno tiene su particularidad. (Ante la pregunta de si pudo incorporar el círculo del aprendizaje) (220:364) - D 58: 58
59:3 Gestores y Zotero (125:141) - D 59: 59
60:3 Le impactó especialmente el poder diferenciar los tipos de pensamiento(con los sombreros). Aprendió a entender y asociar los tipos de pensamiento con un estilo (como lo negativo). (87:266) - D 60: 60

61:3 Recordó espontáneamente que en ese taller se propuso hacer una campaña mediática y me menciona algunas de las etapas recorridas. Especialmente se quedó con la idea de lo importante que es ofrecer a los estudiantes oportunidades de hacer proyectos reales. (114:368) - D 61: 61
62:3 De ese taller se llevó la necesidad de pensar más en el alumno: qué le está pasando, qué necesita. De buscar el trato personal con él. No pensar solamente en la clase: cómo tiene que darla el maestro. (108:308) - D 62: 62
64:3 Conocía algo de ProQuest, pero le resultó muy útil en el microtaller mismo ir probando lo que el tallerista presentaba. Considera que aprender allí le ahorró tiempo posterior, al saber de qué modo hacer las búsquedas. (102:319) - D 64: 64
65:3 La simulación de Aps le resultó útil debido a que ella ya la había comenzado a utilizar con sus estudiantes. Pero poder ver bien las etapas que correspondían y repasar qué es necesario tener en cuenta le vino muy bien. Por eso considera que las rúbricas cumplieron su función. (97:372) - D 65: 65
66:5 les explicaron cómo funciona cada sección de la e42. (143:194) - D 66: 66
67:3 Recuerda que se mencionó los días de la semana de la creación. (111:173) - D 67: 67
68:6 Le llamó la atención la etapa de "compartir" (debriefing) posterior a la simulación (159:243) - D 68: 68
70:3 Lo que le quedó de ese taller fue que para el estudiante es mucho más satisfactorio aprender, si tiene oportunidad de ayudar a otros. Lo disfruta más que cuando trabaja solo en un contenido académico. (118:318) - D 70: 70
71:3 Menciona que lo que los estudiantes valoraban más fue que los docentes se preocuparan por ellos como personas. (99:209) - D 71: 71
74:3 Le resultó especialmente útil conocer las posibilidades que ofrece la página Web (93:174) - D 74: 74
79:4 cómo se analizaron los pasos de la estrategia. (177:223) - D 79: 79
84:4 Le pareció interesante el círculo para el aprendizaje que mostró la Mtra (115:187) - D 84: 84
85:3 El taller le resultó revelador, puesto que esa estrategia combina muy bien una estrategia de aprendizaje, con la filosofía institucional. (108:245) - D 85: 85
○ El intercambio con colegas de otras áreas
2 Citas:
69:6 La rúbrica entregada lo ayudó en parte, pero sí le resultó provechoso el espacio de encuentro e intercambio entre colegas. Le disparó la reflexión acerca de cuál es el respaldo teórico para la estrategia. (524:727) - D 69: 69
83:3 Lo más productivo para él es el intercambio con colegas de diferentes disciplinas. Considera que los médicos están siempre muy enfocados en su área, y que escuchar lo que piensan otros y cómo trabajan, le resulta útil. Eso es lo que valora de estos espacios. (166:423) - D 83: 83
○ Evoca el evento por sí mismo
4 Citas:
2:3 Recordó espontáneamente un Ágora en que se trabajó pensamiento crítico (94:165) - D 2: 2
24:3 Menciona espontáneamente quiénes lideraron el taller y especifica que de él se quedó con la idea de unir un proyecto a necesidades reales de una comunidad. Le quedó claro que un Aps no es una intervención esporádica, sino que requiere tiempo para hacer un diagnóstico y realizar una intervención. (109:405) - D 24: 24
25:3 Resolución de problemas: no le resultó muy productiva debido a que le pareció un poco confusa la simulación realizada en conjunto (Mtro Girarte). (141:286) - D 25: 25
45:5 Destaca cómo lo lideró el Dr. Jair y recuerda que participó también la Dra. Tolentino. (146:231) - D 45: 45
○ Haber participado

4 Citas:
1:3 Recuerda el evento, tomó notas. Pero no hay algo concreto que pueda mencionar (94:170) - D 1: 1
8:3 Recuerda el evento y tomó notas, pero no hay algo concreto del contenido que le venga a la mente (91:188) - D 8: 8
17:3 Al preguntarle qué recuerda, no menciona algo concreto de este taller. (124:194) - D 17: 17
42:3 No recuerda algo concreto del taller, que le haya llamado la atención. (116:185) - D 42: 42
○ La estrategia o algunas actividades realizadas
32 Citas:
2:5 Recordó la estrategia de los sombreros. (166:205) - D 2: 2
3:4 Recuerda que se quería hacer una campaña mediática para favorecer la reverencia en la iglesia (118:211) - D 3: 3
4:6 Recuerda que fuimos al laboratorio de salud. (101:144) - D 4: 4
5:4 Si bien se hicieron algunas actividades, no estaba claro para qué. (198:263) - D 5: 5
10:3 Especialmente le llamó la atención la etapa de diagnóstico realizada para esta estrategia (111:200) - D 10: 10
11:3 Recuerda la experiencia que hicimos en el laboratorio. (101:155) - D 11: 11
14:3 Recuerda cómo el profe Ramón los fue llevando en la estrategia a elaborar preguntas y plantearse hipótesis de lo que podía haber en la caja. Cómo incluso "los engañó" con sus gestos corporales. Al preguntarle, recuerda de la campaña de reverencia en la iglesia que definieron el término reverencia. (119:417) - D 14: 14
19:6 Recuerda algunas dinámicas que se realizaron, que le sirvieron de inspiración (322:399) - D 19: 19
25:4 Los colegas con los que trabajó en el grupo pequeño eran de su misma área y me dio a entender que ya conocían cómo aplicaba la estrategia cada uno. (287:434) - D 25: 25
36:4 Eso de que el coordinador pueda ir señalando qué tipo de sombrero (pensamiento) tiene el protagonismo en cada momento, le pareció muy interesante. (223:368) - D 36: 36
38:3 Recuerda la simulación de RCP y me cuenta que considera que le falta falta práctica para dominar la técnica. Que algunas cosas le dieron impresión, pero que fue muy bueno el curso. Menciona que le pareció muy interesante cómo ya se preparó a los asistentes para el encuentro, al solicitar que fueran con vestimenta cómoda (pantalón las mujeres). Eso le pareció muy adecuado y serio por parte de los talleristas e ilustración de cómo prepararse para la estrategia. (98:554) - D 38: 38
39:3 Acerca de la simulación de la simulación, recordó con quiénes había trabajado en su pequeño grupo. Que cada una presentó su planificación de la estrategia (103:257) - D 39: 39
40:3 Recuerda que hicieron actividades poco habituales, como rayar las mesas, y diversos acertijos. (107:200) - D 40: 40
41:5 Sí alcanzó a presentar la suya, pero no parece haber sido significativa la realimentación que recibió (337:439) - D 41: 41
46:4 También recuerda que él llevó su estrategia en base a las etapas que piensa seguir (427:510) - D 46: 46
49:3 Siendo que en su carrera trabajan mucho con preparación de campañas, le pareció muy acelerado el proceso que se hizo en el taller. No menciona algo específico que le haya llamado la atención allí, excepto eso. (114:323) - D 49: 49
53:3 De la simulación de resolución de problemas menciona dónde estaba sentado. No recordaba quién hizo la simulación colectiva, pero sí con quiénes trabajó en pequeño grupo. (105:274) - D 53: 53
54:5 Recuerda que le tocó el sombrero negro y que lo ayudó a ver cómo encauzar el pensamiento negativo, puesto que él tiende a pensar de esa manera. (154:296) - D 54: 54

61:3 Recordó espontáneamente que en ese taller se propuso hacer una campaña mediática y me menciona algunas de las etapas recorridas. Especialmente se quedó con la idea de lo importante que es ofrecer a los estudiantes oportunidades de hacer proyectos reales. (114:368) - D 61: 61
64:3 Conocía algo de ProQuest, pero le resultó muy útil en el microtaller mismo ir probando lo que el tallerista presentaba. Considera que aprender allí le ahorró tiempo posterior, al saber de qué modo hacer las búsquedas. (102:319) - D 64: 64
65:3 La simulación de Aps le resultó útil debido a que ella ya la había comenzado a utilizar con sus estudiantes. Pero poder ver bien las etapas que correspondían y repasar qué es necesario tener en cuenta le vino muy bien. Por eso considera que las rúbricas cumplieron su función. (97:372) - D 65: 65
68:5 Recuerda que fueron al laboratorio de simulación de salud. (100:157) - D 68: 68
69:3 Resol problemas: Los compañeros con los que trabajó no habían completado sus propuestas, así que él compartió la suya. (105:222) - D 69: 69
73:3 Recuerda que su grupo no quiso participar de la tarea, y algunos de los argumentos que usaban. (125:218) - D 73: 73
75:3 Apr x experiencia y Resol problemas. Menciona que ver lo que planificaron los colegas, le ofreció ideas. (104:208) - D 75: 75
77:3 Recuerda la estrategia de los sombreros, que le resultó "muy padre". Considera que se pudo aterrizar la estrategia en el Ágora. (89:216) - D 77: 77
78:4 recordó las discusiones que habían tenido con su grupo en torno a la reverencia en la iglesia. (200:294) - D 78: 78
79:3 Recuerda vívidamente la simulación de RCP que se hizo en el taller. (99:165) - D 79: 79
80:3 Recuerda lo que produjeron en su grupo. Pudo detallarme todo lo que habían hecho y cómo lo presentaron a la clase. (125:239) - D 80: 80
86:3 La simulación de Aps le sirvió porque pudo intercambiar ideas con colegas. Recuerda el proyecto de otra profesora y cómo se lo "criticó" para ayudarla a transformarlo en aprendizaje-servicio propio de la carrera en que se desempeñaba su colega. También pudo compartir su proyecto y recibir realimentación de los compañeros. (96:420) - D 86: 86
87:5 Recuerda especialmente que rayaron las mesas. (134:179) - D 87: 87
88:3 Recordó que fue con su grupo a hacer un diagnóstico de necesidades al dormi, y que a partir de eso hicieron una propuesta de intervención. (124:261) - D 88: 88
○ La realimentación obtenida
4 Citas:
39:4 a ella le resultó muy útil porque estaba con una profesora de su área, aunque de otra facultad. Entonces la realimentación y sugerencias que le dio, le parecieron muy valiosas. Considera que las rúbricas fueron de utilidad para analizar la estrategia, pero no se explaya en la explicación. (264:552) - D 39: 39
51:4 La simulación de la estrategia "simulación" le resultó muy útil porque le ayudó a entender en qué consiste la estrategia. Él tenía planificado hacer una simulación en la que él como profesor tenía más protagonismo, pero le quedó claro que tiene que preparar el escenario para que los estudiantes sean los que simulen y practiquen. (260:589) - D 51: 51
75:4 le fueron útiles las sugerencias que le dieron para mejorar lo que está planificando (219:303) - D 75: 75
86:3 La simulación de Aps le sirvió porque pudo intercambiar ideas con colegas. Recuerda el proyecto de otra profesora y cómo se lo "criticó" para ayudarla a transformarlo en aprendizaje-servicio propio de la carrera en que se desempeñaba su colega. También pudo compartir su proyecto y recibir realimentación de los compañeros. (96:420) - D 86: 86
○ Las emociones o percepciones que le generó

13 Citas:
5:3 Ese evento le resultó muy desorganizado. No le quedó claro hacia dónde se estaba apuntando (106:197) - D 5: 5
7:3 Le resultó un taller motivador, (113:144) - D 7: 7
28:4 Recuerda que la Dra. Carpintero presentó problemas que se utilizan en el ámbito médico. (123:209) - D 28: 28
31:3 Le pareció que el taller se hacía lento en algunos momentos. Que podría haberse realizado en menos tiempo. (108:214) - D 31: 31
34:4 iban muy rápido y no la dejaron tomar notas (284:327) - D 34: 34
36:3 Le gustó mucho ese encuentro. Los Ágoras le parecen espacios para compartir con otros, aprender y disfrutar. Allí se relaja. (98:221) - D 36: 36
38:4 algunas cosas le dieron impresión (205:237) - D 38: 38
40:5 Su impresión del taller es que fue motivacional, para un grupo variado de personas de personas (345:428) - D 40: 40
41:3 La simulación de resol de problemas no le gustó. (101:148) - D 41: 41
45:3 Le pareció un taller motivacional. (111:145) - D 45: 45
54:3 Este Ágora le gustó mucho. Disfrutó la estrategia de los sombreros. (86:153) - D 54: 54
74:5 Le dio seguridad en cuanto a cómo hacer los distintos procesos de acompañamiento (175:256) - D 74: 74
77:3 Recuerda la estrategia de los sombreros, que le resultó "muy padre". Considera que se pudo aterrizar la estrategia en el Ágora. (89:216) - D 77: 77
○ No parece identificar características distintivas de la estrategia
6 Citas:
17:7 No sé si tiene muy claro cuáles son las características distintivas de la resolución de problemas. (885:983) - D 17: 17
23:4 No había interpretado que esa secuencia puede aplicarse en cada sesión de enseñanza, sino que creía que es para un semestre (217:339) - D 23: 23
26:4 Pensaba que iba a abordar la rueda de aprendizaje y cómo aplicarla. (343:410) - D 26: 26
30:3 Sabía bastante de esos conceptos, pero le ha sido útil recordar y puntualizar otros aspectos (109:200) - D 30: 30
42:5 Utiliza un híbrido de distintas estrategias. (225:269) - D 42: 42
50:3 Especialmente le vino muy bien porque le toca dar clase en las primeras horas de la mañana, entonces busca despertar el interés y que con eso se despierten literalmente y participen en la clase. También lo ayudó a reenfocar el proyecto final, siendo que los estudiantes están con muchas responsabilidades y lo habían dejado a un lado. Entonces retomó preguntando por qué debían hacer el proyecto que les estaba proponiendo, para qué les sería útil, qué necesitaba saber y poner en práctica. Los estudiantes participaron y a partir de allí rediseñaron sus proyectos, e incluso el modo de trabajo, ya que lo hicieron en grupos en vez de individualmente, como en un principio se habían propuesto. (153:846) - D 50: 50
○ No recuerda ese taller
1 Citas:
35:3 No recuerda nada de ese taller. (123:153) - D 35: 35
○ Reforzó conocimientos que ya tenía
4 Citas:
20:3 así que aplica lo que se vio en el taller, pero considera que eran conocimientos que ya poseía. (137:232) - D 20: 20
56:5 El resto de los aspectos presentados, le resultaban familiares debido a que trabaja en el ámbito de la educación. (247:360) - D 56: 56

58:3 Eran contenidos propios de su área de formación. Pero le vino bien recordar conceptos y profundizar algunos. (111:219) - D 58: 58
82:4 sintió que consolidó conocimientos que ya tenía. (326:373) - D 82: 82
○ Sugerencias
15 Citas:
25:6 Él propone que lo que le vendría muy bien es ver ejemplos de cómo aplican las estrategias algunos profesores con experiencia en el manejo de las mismas. Vendría bien que en las reuniones de docentes o en ciertos espacios, alguien simulara estar dando una clase en la que aplica determinada estrategia. Además, menciona que de las etapas de las estrategias, considera un desafío plantear las evaluaciones: con rúbricas, por ejemplo. (679:1109) - D 25: 25
33:4 poco tiempo como para apropiarse de contenidos para poder aplicarlos con sus estudiantes (177:264) - D 33: 33
34:3 Menciona que en ese taller no alcanzó a pasar por todas las estaciones previstas y que el tiempo le resultó muy breve. Como ella no está familiarizada con la plataforma, iban muy rápido y no la dejaron tomar notas porque le dijeron que luego habría tutoriales para tener a disposición. Me dice que le interesaría manejar bien la plataforma, para poder incentivar también a los alumnos. Parece que tuvo una alumna en el semestre, y no ingresaba a la e42 aunque ella le decía que colocara allí sus prácticos. Ante la pregunta de cómo hizo para configurar su espacio en la e42, me dice que había ido a UM virtual, pero que quien la atendió no tenía tiempo para enseñarle, así que él mismo le había configurado los espacios que necesitaba. Pide aunque sea materiales escritos con los pasos de cómo hacer para configurar su espacio de asignaturas y aprender a hacerlo por sí misma. (114:989) - D 34: 34
35:4 Me menciona que para ella es mejor si tiene las cosas escritas y puede luego leer y analizarlas con tranquilidad. (155:268) - D 35: 35
41:4 Le pareció confusa la presentación del colega que hizo la simulación colectiva. Piensa que fue corto el tiempo para trabajar en pequeño grupo, compartiendo las propuestas de los colegas. (150:336) - D 41: 41
41:6 Ante la pregunta de si le resultó útil la rúbrica, tengo que recordarle que les entregamos una y cuál era su propósito. Menciona que para él no son tan útiles. Que le sirve más recibir una realimentación oral de un colega diciéndole, ¿por qué no haces esto así? ¿qué tal si cambias aquello? etc. (440:734) - D 41: 41
45:7 Pide que se les dé más talleres de esa temática. Menciona que el Dr. Jair lo puede hacer muy bien. Pero que ahora sería útil que trabajaran en torno a un ejemplo completo, mostrando cómo hacer todo el proceso necesario para inscribir un proyecto: cómo elaborar las distintas secciones. Por ej: a partir de una línea de investigación que tienen en lo de Artes, cómo trabajar el título del proyecto y las demás partes. También cómo se podrá orientar a los estudiantes y qué pedirles a partir del proyecto. (341:843) - D 45: 45
46:5 Cuando le pregunto por la utilidad de las rúbricas, no parecen haberle llamado la atención. Menciona que le cuesta calificar con eso de "necesita mejorar", etc. porque como se cuenta la estrategia en poco tiempo, él no sabe si realmente los materiales que tiene la persona son buenos o no. Que necesitaría más tiempo para eso. Pero sí le parece útil que las rúbricas presenten las etapas de la estrategia y los aspectos más importantes, para ayudar a tenerlos presentes. (511:980) - D 46: 46
51:3 La simulación de tutoría le pareció que podría haber sido más útil si hubiera sido con estudiantes reales. (99:205) - D 51: 51
52:4 Sugiere que se trabaje con experiencias así en el IDP (204:256) - D 52: 52
53:4 Le resultó escaso el tiempo. (274:302) - D 53: 53
54:9 Especialmente le gustó lo presentado por el Dr. Rodríguez en el taller de Resolución de problemas. Y me dice que le interesaría que hubiera más eventos acerca de investigación. Ver cosas sencillas, pero con un enfoque innovador. Recuerda especialmente un Ágora con temática de investigación

(cualitativa). Pide más cursos que lidere el Dr. Rodríguez. Menciona que estos talleres le resultan de utilidad para seguir aprendiendo. (1022:1449) - D 54: 54
57:4 suele tener como problema: que los docentes saben qué deben enseñar y saben las estrategias a nivel teórico, pero no saben cómo ponerlas en práctica. No saben qué es lo específico de cada estrategia didáctica, para aplicarla como corresponde. (494:735) - D 57: 57
65:4 Recomienda que para otra vez, se pueda trabajar más por facultad, siendo que entre compañeros pueden comparar el trabajo de cada uno, compartir experiencias, aunar esfuerzos en cuanto al uso de estrategias. (374:579) - D 65: 65
66:6 el tiempo le resultó escaso. No le alcanzó para ir probando de hacer lo que le mostraban. El capacitador tenía que ir al ritmo de la persona más rápida en la mesa. Le parece importante que les entreguen algo por escrito, puesto que de ese modo podría probar después, sola, cuando trabaja en la e42. (201:499) - D 66: 66
○ Valora la realización de estos eventos
12 Citas:
16:3 La tutoría de resolución de problemas considera que le resultó útil, pero no me menciona un aspecto concreto de por qué. (107:227) - D 16: 16
17:6 Menciona que estos talleres le resultan útiles porque a ella le gusta estar siempre aprendiendo y trata de tener una actitud abierta para eso. (984:1125) - D 17: 17
30:3 Sabía bastante de esos conceptos, pero le ha sido útil recordar y puntualizar otros aspectos (109:200) - D 30: 30
33:3 Le pareció muy interesante y revelador el taller, pero poco tiempo como para apropiarse de contenidos para poder aplicarlos con sus estudiantes (122:264) - D 33: 33
52:3 Se le hizo muy bueno y útil, pero no tuvo tiempo. (153:203) - D 52: 52
54:10 Menciona que todos los talleres y eventos a los que vino le fueron útiles y que tiene para aprender todavía. (913:1021) - D 54: 54
55:4 Le resulta muy bueno que se hagan este tipo de eventos y capacitaciones (463:534) - D 55: 55
61:7 También menciona que estos talleres y eventos son útiles. (614:670) - D 61: 61
65:5 La simulación de Aps le resultó útil (97:133) - D 65: 65
66:3 Le pareció muy bueno el evento (105:135) - D 66: 66
68:8 Considera que los talleres son útiles para que los profesores sigan aprendiendo (468:547) - D 68: 68
87:3 Le pareció muy bueno el taller. (102:133) - D 87: 87

Recomendaciones en ACD

○ Elaboración de materiales (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
1 Citas:
97:4 Lo mismo que dije antes (936:959) - D 97:

○ Elaboración de materiales (NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
2 Citas:
16:2 Talleres de producción de textos, guías didácticas, (47:98) - D 16:
97:3 Taller para ayudarnos a preparar casos, problemas, simulaciones, etc., por facultades de acuerdo a situaciones propias de la carrera. (764:896) - D 97:

○ Estrategias activas de enseñanza (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
18 Citas:

1:2 Debe haber más claridad en las actividades de los proyectos integradores. (310:383) - D 1:
5:6 metodos de estudio, enseñanza (157:186) - D 5:
13:9 Un programa con capacipation docente en el desarrollo de estrategias de enseñanza a nivel universitario, trabajo colaborativo multidisciplinario. (925:1069) - D 13:
20:4 Estrategias de aprendizaje (138:164) - D 20:
48:2 Estrategias didácticas utilizando cada vez más el método inductivo. (389:455) - D 48:
49:7 Dirigirlos en los proyectos de clase y semestrales de una manera eficiente. (533:606) - D 49: Harper de Castillo Norka
54:4 Estrategias didácticas (68:90) - D 54:
62:1 Capacitación en estrategias de enseñanza (38:77) - D 62:
73:5 Estrategias de enseñanza (291:315) - D 73:
79:2 Ejemplo de experiencias exitosas (119:150) - D 79:
84:9 Estrategias de instrucción (351:377) - D 84:
90:4 Desarrollo de estrategias didácticas para el docente (140:191) - D 90:
91:5 Metodologías didácticas 6. Desarrollando competencias (Tuning y otros referentes. (200:280) - D 91:
96:7 Estrategias de enseñanza acordes a los objetivos diamante. (254:312) - D 96:
97:5 La capacitación en estrategias de enseñanza (543:586) - D 97:
102:1 La profundización en el manejo de estrategias de enseñanza. (38:96) - D 102:
103:3 Que los docentes con la mayor área de oportunidad en su preparación y desarrollo, puedan presenciar en el aula a los docentes que ya han alcanzado un grado superior en cuanto a la aplicación de las estrategias de desarrollo. 2. Talleres de puesta en práctica 3. Indicadores de desempeño que evidencien el grado de dominio de las estrategias por docente (medición) (41:410) - D 103:
104:1 Estrategias para enseñar en un entorno donde los alumnos tienen muy poco tiempo para dedicarlo a las actividades de formación académica profesional, y lograr excelencia académica y profesional, sin sacrificar la salud de maestros y alumnos. (38:277) - D 104:

○ Estrategias activas de enseñanza (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
3 Citas:
77:1 Más talleres sobre estrategias de aprendizaje. (38:83) - D 77:
89:2 Intercambio de estrategias y experiencias tratando de identificar las metodologías que se ajusten más a la personalidad de cada docente. (291:426) - D 89:
94:3 Técnicas didácticas para todos obligatorias. (775:819) - D 94:

○ Estrategias activas de enseñanza (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
28 Citas:
2:1 Proceso de gestión para realizar los proyectos (47:93) - D 2:
3:5 Conectarnos con la experiencia de otros profesionales o instituciones que buscan lo mismo que nosotros. Proveer de experiencias en entornos significativos, me refiero a espacios modelo del aprendizaje activo. (quizá requiere de movilidad) todo lo que expanda la visión. Quizá videos de lugares remotos exitosos y visita a los cercanos y disponibles. (147:495) - D 3:
4:1 Talleres y/o diplomados sobre simulacion MEDICA (47:93) - D 4:
5:1 Métodos de estudio, enseñanza (47:76) - D 5:
9:1 Modelos (47:53) - D 9:
13:1 Dar un curso que vaya enfocado a las estrategias de enseñanza pero con la interacción de los docentes, donde la experiencia vayan marcando un apoyo en el desarrollo del curso. Que el curso sea obligatorio en cumplimiento de horas, que una vez al mes de un tema de como ir elaborando un buen prontuario de clase, (301:612) - D 13:

20:1 Estrategias de aprendizaje (47:73) - D 20:
- 26:4 Programas de certificación para ejercer eficientemente la transmisión de nuevos conocimientos (100:193) - D 26:

28:1 Crear entre todo el personal docente, producto de un trabajo en forma de taller, una serie de estrategias de enseñanza propias para utilizarlas en el nuevo modelo educativo (47:219) - D 28:
40:1 Orientar algunos trabajos, tareas a resolver situaciones de la vida real, actividades donde el alumno lleve a caba prácticas profesionales en su área de especialidad. (47:212) - D 40:
45:1 Cómo guiar y evaluar los proyectos por semestre (47:94) - D 45:
- 45:3 cómo desarrollar actividades eficientes para que el alumno aprenda en sus horas de autoestudio. (97:191) - D 45:

47:1 Técnicas didácticas y de evaluación por competencias (47:98) - D 47:
48:1 Me gustaría que nos reuniéramos por academias (Matemáticas o ciencias experimentales, por ejemplo) para que compartieran experiencias que han tenido los docentes al impartir sus clases utilizando herramientas pedagógicas como softwares, laboratorios físicos y/o virtuales, estrategias didácticas, etc. (47:349) - D 48:
-

49:1 Quisiera poder volver a pensar en los proyectos integradores de cada semestre, para ver de qué manera en realidad podrán convertirse en una experiencia significativa de aprendizaje en cada materia. (47:243) - D 49:
57:1 En lo particular creo que debemos de ser capacitados en las diferentes estrategias innovadiras de enseñanza. (47:154) - D 57:
60:6 Taller de cómo implementar las estrategias efectivas en el aula. (167:231) - D 60:
60:7 Cómo elaborar estrategias para cumplir con las horas de estudio independiente (232:308) - D 60:
68:1 Estrategias de enseñanza apropiadas a los grupos que tenemos (47:106) - D 68:
73:1 Me encantarìa que invitaran a expertos en mi àrea (lengua, edición) a fin de conocer recursos y procedimientos innovadores.No creo que el programa vaya a ser exitoso si dejamos de invitar a "sangre nueva". (47:251) - D 73:
79:1 Estrategias de enseñanza variadas (47:79) - D 79:
83:1 Adiestramiento en técnicas de desarrollo de competencias (47:102) - D 83:
84:1 1. Estrategias de instrucción (47:75) - D 84:
84:7 Modelaje en estrategias de instrucción y evaluación propias de la disciplina (171:246) - D 84:
88:3 Técnicas de enseñanza innovadoras (Aula invertida, PBL, etc.) (75:136) - D 88:
90:1 Desarrollo de estrategias didácticas para el docente. (47:100) - D 90:
95:1 Muchos ejemplos. (47:62) - D 95:
99:1 Momentos para compartir las experiencias de los compañeros sobre las nuevas estrategias, así como la oportunidad de generar ideas en grupo para abordar específicamente algunos contenidos. (47:233) - D 99:

○ Estrategias activas de enseñanza-(NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
13 Citas:
1:3 Contar con un orden y más practica en el desarrollo de estrategias de aprendizaje (432:513) - D 1:
3:7 Quiero lograr pericia para dominar la docencia para el arte, impartida para nosotros de manera más lúdica y holística. (1027:1144) - D 3:
12:1 Reforzar los talleres de estrategias de aprendizaje (47:98) - D 12:
19:3 Talleres de estrategias de enseñanza (430:465) - D 19:
27:1 Capacitación real, solo he recibido información general .Recomiendo que nos capaciten en una estrategia a la vez que pueda terminar la capacitación sabiendo usar la estrategia.Y no experimentar en con los alumnos sin bases solidas. (47:278) - D 27:

32:2 estrategias de aprendizaje (88:114) - D 32:
44:3 Estrategias de aprendizaje en mega grupos. (420:463) - D 44:
60:13 Lluvia de ideas de estrategias para el estudio independiente. (504:564) - D 60:
68:6 Seguir practicando mas las estrategias de aprendizaje (954:1008) - D 68:
78:1 A veces siento que no todo aplica para mi trabajo como docente. Ya que yo no trabajo en un aula. Me gustaría capacitarme con estrategias de enseñanza aplicadas a la práctica clínica ya que por el tipo de escenario en el que estoy no se pueden aplicar todas de la forma en que es el ideal. Me imagino que hay más docentes como yo que no tenemos clases teóricas, ni aula, ni alumnos regulares, ni horarios regulares. GRACIAS! (47:475) - D 78:
87:1 Capacitación docente en cuanto a actualizaciones y preparación de de clases, talleres!!! No solo exposiciones (47:153) - D 87:
89:1 Talleres de interacción entre colegas para discutir contenidos disciplinares y relaciones entre ellos. Inclusive reflexionar sobre las estrategias particulares seguidas en el proceso enseñanza aprendizaje. (47:251) - D 89:
99:6 continuar con las estrategias de aprendizaje enfocadas a los proyectos integradores (551:633) - D 99:

○ Estrategias de evaluación por competencias (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
9 Citas:
5:5 evaluación por competencias al docente (79:116) - D 5:
13:8 con las rubricas que se utilicen sean previamente autorizadas para la claridad de los alumnos. Que utilicemos evaluaciones pero que seamos abiertos en el uso de un porcentaje menor y no mayor. (614:808) - D 13:
20:3 estrategias de evaluación (74:98) - D 20:
22:1 Profundidad práctica en métodos de evaluación de competencias. (47:108) - D 22:
44:1 Evaluación. Rubricas de evaluación de las competencias, cuando éstas van encaminadas a la acción y reflexión. (47:156) - D 44:
47:1 Técnicas didácticas y de evaluación por competencias (47:98) - D 47:
68:5 Estrategias de evaluacion (110:134) - D 68:
84:5 evaluación propias para el modelo (79:112) - D 84:
88:1 Evaluación por competencias (47:73) - D 88:

○ Estrategias de evaluación por competencias (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
9 Citas:
2:11 Taller continuo de evaluación (479:508) - D 2:
5:7 evaluación por competencias al docente. (189:227) - D 5:
20:5 estrategias de evalaución (165:189) - D 20:
54:3 Evauación del aprendizaje (40:64) - D 54:
67:3 Evaluaciones estrategicas de los docentes (161:202) - D 67:
84:10 evaluación (380:389) - D 84: Ramón S
91:6 Prontuario, guía de aprendizaje y evaluación (285:328) - D 91:
96:8 Modelos de prontuarios y esquemas de evaluación según el nuevo modelo (313:381) - D 96:
97:6 evaluación (592:602) - D 97:

○ Estrategias de evaluación por competencias (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
4 Citas:
5:4 evaluacion (409:418) - D 5:

13:14 rúbricas que se pudieran usar en diversas clases, claro con sus objetivos diferentes de cada clase pero con la misma finalidad de aprendizaje (2166:2306) - D 13:
54:6 Capacitación en evaluación de productos de aprendizaje escritos (417:479) - D 54:
84:4 Taller para la elaboración de rúbricas (735:773) - D 84:

○ Estrategias de evaluación por competencias-(NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
6 Citas:
5:3 mayor capacitación en la elaboración de evaluación de productos de aprendizaje y competencias. (276:369) - D 5:
13:3 La enseñanza del desarrollo de rúbricas que nos puedan facilitar las evaluaciones de las diferentes estrategias, pero que sean concisas al evaluar al alumno. (1748:1904) - D 13:
27:3 Capacitación sobre como evaluar, las competencias (280:328) - D 27:
32:1 capacitación en elavoración de rubricas, (47:86) - D 32:
68:7 aplicar instrumentos de evaluación que estén acordes a nuestra realidad como escuela de Medicina. Grupos grandes y estudiantes nada preparados (1011:1153) - D 68:
84:3 Taller para la elaboración de rúbricas (658:695) - D 84:

○ Gestión del tiempo C1
1 Citas:
84:12 Estrategias para equilibrar trabajo, descanso, recreación (552:608) - D 84:

○ Gestión del tiempo C2
5 Citas:
10:4 Gestión del tiempo (285:302) - D 10:
17:5 tiempo para el autoaprendizaje (389:418) - D 17:
47:4 Administración del tiempo (226:250) - D 47:
60:14 Cómo optimizar el tiempo en la oficina para no trabajar 18 horas de las 24 (760:834) - D 60:
96:4 Taller de gestión de tiempo y organización. (491:533) - D 96:

○ Gestión del tiempo S1
2 Citas:
61:4 Tiempo para preparación (49:71) - D 61:
84:8 Estrategias para equilibrar trabajo, descanso, recreación (251:307) - D 84:

○ Gestión del tiempo S2
2 Citas:
2:12 administaración del tiempo (557:583) - D 2:
10:3 Gestión del tiempo (228:245) - D 10:

○ Investigación (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
9 Citas:
3:2 Reforzar mucho la unificación y/o perfeccionamiento de la investigación como modelo didáctico del aprendizaje activo. con un enfoque claro en las diferentes disciplinas y sus variables. Necesitamos más "expertise" en este tema, disfrutarlo mucho, estar convencidos y generar una atmosfera colaborativa para que cada uno aporte su talento y visión al otro. no veo otra forma mas simple de lograr unidad y eficiencia en cada campo de aprendizaje. (535:978) - D 3:

28:2 Una capacitación más enfocada al trabajo de investigación porque en este IDP se hablaron de muchas cosas y creo que este tema de la investigación en sumamente importante. (309:478) - D 28:
49:6 Tener un proyecto de investigación bien estructurado que pueda incluir estudiantes y dirigirlos adecuadamente (610:718) - D 49:
50:3 CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN INVESTIGACIÓN (146:191) - D 50:
52:2 Mayor instrucción en el área de investigación, en especial en estadística (147:219) - D 52:
56:2 Investigacion (268:281) - D 56:
60:12 Exposición de proyectos de investigación donde se pueda trabajar multidisciplinariamente (414:502) - D 60:
84:11 Taller para redacción de artículos de investigación (417:467) - D 84:
86:2 Explicación más detallada sobre los pasos a seguir en la investigación y sobre todo en las revisiones. Que sea más práctico, menos complicado las rutas para la investigación tutoriada. (322:505) - D 86:

○ Investigación (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
3 Citas:
38:1 Creo que los docentes deberían contar con un "seguimiento cercano" (uno a uno) en la realización de sus proyectos de investigación. Es importante guiarlos de la mano desde la concepción de la idea hasta la difusión del resultado final. Aunque existen espacios en donde algunos docentes comparten sus hallázgos, aún veo que muchos "patinan" y no gustan (o gustan poco) de la investigación. Una forma de dar este seguimiento podría consistir en contar con los espacios y los tiempos para que un equipo de docentes más avanzados en el camino de la investigación tenga sesiones individuales con los docentes que apenas están compenzando. Además de generar pasión hacia la investigación, creo que el seguimiento individual podría ayudar a refinar las "contribuciones" de los proyectos. La idea es llevar investigaciones con contribuciones claras y de alto impacto que lleven a publicaciones científicas y patentes. (38:947) - D 38:
•
52:4 Temáticas en el área de investigación (342:379) - D 52:
86:4 educación contínua en investigación (812:846) - D 86:

○ Investigación (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
9 Citas:
8:1 Asesoria para formalizar la investigación que ya hacemos como docentes (47:117) - D 8:
• 13:7 Curso de investigación, donde te enseñen a todos las pautas paso por paso, para la investigación. (120:217) - D 13:
17:1 Herramientas para la investigación (47:80) - D 17:
35:1 Capacitación en investigación (47:75) - D 35:
• 49:5 También quisiera poder organizar bien mi propio proyecto de investigación para poder aprovechar la ayuda de estudiantes y guiarlos en el proyecto. (246:391) - D 49:
60:5 Capacitación práctica para desarrollo de la investigación y la difusión al exterior de estas mismas. (65:164) - D 60:
84:6 Taller para redacción de artículos de investigación (116:167) - D 84:
94:1 Me gustaría aprender a liderar un proyecto general de investigación y cómo hacerle para que de ahí se desprendan diversos proyectos para los estudiantes y que sean significativos y de aprendizaje para ellos y al mismo tiempo de colaboración para el proyecto principal. (47:314) - D 94:
105:1 Capacitación en Investigación cualitativa (47:87) - D 105:

○ Investigación (NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
11 Citas:
2:7 Asistencia a congresos (660:681) - D 2:
9:2 Vinculación con otras universidades en cuanto a congresos (102:158) - D 9:
40:3 Impulsar el trabajo de investigación de manera colaborativa (397:455) - D 40:
- 56:3 Más aportaciones que me ayuden con cómo hacer con la investigación y todo lo que ésto conlleve. (330:424) - D 56:

60:8 Estrategias para la investigación (613:645) - D 60:
63:1 La divulgación de proyectos de investigación de la universidad (47:109) - D 63:
72:1 Más cursos de estadística para los docentes que apoyamos en la metodología (47:120) - D 72:
73:3 Metodologías para investigaciones colaborativas (510:556) - D 73:
81:1 Siendo que algunos no hemos hecho investigación en mucho tiempo, sería ideal recibir apoyo y tutoría personalizada en investigación. Quisá una clase de investigación para docentes que nos guíe paso a paso y al final del semestre o de la semana de IDP entregar avances o incluso una propuesta o pequeña investigación. Una estructura del programa que favorezca los pequeños recesos cada hora y abundante agua para tomar. (47:464) - D 81:
83:2 Un diplomado en investigación cuantitativa Un diplomado en investigación cualitativa Varias revistas electrónicas por especialidades (151:283) - D 83:
86:3 Que tengamos bien en claro las facetas que trabajaremos en investigación con los alumnos del plan diamante, que toda la UM hable el mismo idioma para que nuestros proyectos de investigación tengan un orden y aceptación. (554:772) - D 86:

○ Manejo de otros idiomas (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
1 Citas:
13:11 Curso de ingles para todos. (1672:1699) - D 13:

○ Manejo de otros idiomas (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
1 Citas:
105:4 Desarrollo de un segundo o tercer idioma (362:401) - D 105:

○ Manejo de otros idiomas (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
2 Citas:
13:5 Curso de ingles sin costo, (pero que no faltemos) (47:96) - D 13:
64:5 Capacitación básica en los idiomas que son más usados para difundir material educativo, didáctico y de investigación. (148:264) - D 64:

○ Otros C1
2 Citas:
4:2 Sobre todo Congruencia, que es lo que los alumnos piden de sus maestros. Congruencia y Modelaje (133:227) - D 4:
51:2 Más apoyo y compromiso de las distintas Facultades para con la UM virtual; que puedan vernos como un apoyo y no como competencia, que podemos complementarnos. Esto, refiriéndome a la oferta de educación en línea que se defina desde el plan diamante (380:628) D 51

○ Otros C2
6 Citas:

9:3 Más Ágoras (198:207) - D 9:
17:4 Desarrollo personal (367:385) - D 17:
22:4 un espacio para el desarrollo del portafolio. (376:420) - D 22:
36:1 Herramientas para el manejo del estres (38:75) - D 36:
47:3 Manejo del estrés (206:223) - D 47:
54:2 - Capacitación en habilidades lingüísticas propias - Capacitación en como desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes (comprensión lectora, razonamiento verbal, conciencia lingüística, redacción, especialmente de textos académicos) (167:414) - D 54:

○ Otros –S2
3 Citas:
2:3 Manejo del stress Organización laboral como abordar problemáticas laborales (584:659) - D 2:
25:1 Actualización técnica accesible (47:77) - D 25:
60:9 mejorar en un solo ámbito y no en todos, pues no siento que sea efectivo (648:719) - D 60:

○ Otros-S1
1 Citas:
64:6 Capacitación para la convivencia laboral y la resolución de problemas problemas con compañeros de trabajo y alumnos. (266:371) - D 64:

○ Pedagogía y didáctica (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
13 Citas:
2:10 Taller continuo de implementación asertivo del nuevo programa (417:477) - D 2:
7:2 Proveer a los capellanes talleres y seminarios sobre recursos didácticos prácticos (328:410) - D 7:
19:5 Actualización docente en su área de desarrollo educacional (323:380) - D 19:
30:2 - Detección, atención y acompañamiento en las necesidades especificas, individuales de los estudiantes universitarios en relación al aprendizaje. - Procesos cognitivos y metacognitivos para el aprendizaje. (292:498) - D 30:
33:2 Clases de pedagogía para los docentes (123:159) - D 33:
61:2 - Preparación de cómo llevar dos programas de estudios a la vez (2010 y 2018) (347:424) - D 61:
67:4 desepeño ante el desarrollo de las clases. (208:249) - D 67:
73:6 Dosificaciòn de las tareas Psicologìa del joven Còmo trabajar con adictos a la tecnología, a fin de que la exploten mejor para su èxito acadèmico. (316:461) - D 73:
91:4 Cómo aprende el cerebro (aprender a aprender, aprendizaje profundo, significativo, etc) 2. Taxonomía de preguntas 3. El rol del docente y estudiante (48:196) - D 91:
95:2 Seminarios por personal extranjero nativos del idioma inglés o que trabajen en estos momentos en EU o Inglaterra, para ver actividades y didácticas actuales en esos países. (102:273) - D 95:
96:6 Guías o modelos de planeación según las demandas del nuevo plan (189:251) - D 96:
99:2 Capacitaciones constantes, como los momentos del Ágora Docente, en los cuales uno pueda ir monitoreando su desempeño y tomando ideas a partir de las experiencias de otros compañeros y de la guía de ustedes. (273:478) - D 99:
105:2 Capacitación en el tratamiento de las inteligencias multiples (127:187) - D 105:

○ Pedagogía y didáctica (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
6 Citas:
3:4 aprendizaje activo (1293:1310) - D 3:
26:3 Material sobre Integración de la Fe en la enseñanza (370:420) - D 26:

27:2 Talleres. Foros donde podamos compartir experiencias reales como docentes con otras disciplinas, con el tiempo suficiente para participar todos. (369:512) - D 27:
58:7 Capacitación de como actuar ante estudiantes en diversas situaciones (593:660) - D 58:
79:5 Integración de la fe con claros ejemplos de los 'niveles' de Integración (muchos creen que 'integran' porque colocan citas en la pizarra) Inspiración a través de la experiencia de otros colegas externos (Diálogo universitario, exalumnos, testimonio de padres que detecten fortalezas y debilidades a superar) Clases magistrales donde se apliquen eficientemente las leyes de la mente y se explote el potencial. (796:1205) - D 79:
84:13 Taller para la evaluación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (774:847) - D 84:

○ Pedagogía y didáctica (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
15 Citas:
3:6 Los temas analizados y reflexionados, desde la experiencia profesional de las diversas disciplinas. (47:146) - D 3:
7:3 Que los docentes comprendan bien el plan de estudios de la carrera donde enseñan (47:126) - D 7:
10:1 Laboratorios, cursos de actualización didáctica (47:93) - D 10:
30:1 - Detección, atención y acompañamiento en las necesidades especificas, individuales de los estudiantes universitarios en relación al aprendizaje. - Procesos cognitivos y metacognitivos para el aprendizaje (47:252) - D 30:
33:1 Clases de pedagogía para los docentes (47:83) - D 33:
50:1 PRACTICAS TIPO INTERNADO ESTANCIAS E INTERCAMBIOS ACADEMICOS (47:106) - D 50:
51:1 Yo quisiera tener claridad en cuanto a los programas de pregrado y posgrado que se enviaron a la SEP y que se planean ofrecer en línea; así como ver el análisis comparativo entre los planes de estudio nuevos y los existentes para tener más claro lo que nos faltaría para implementarlo en línea. (47:340) - D 51:
52:1 Instrucción detallada acerca del plan y el como implementarlo (47:107) - D 52:
56:1 Mas capacitacion docente, no solo a los docentes de planta sino tambien a los que somos por horas. El que se nos incluya dentro de la capacitación nos hace sentir parte del programa. (47:228) - D 56:
61:1 Conocimiento del contenido de materias como Biblia, componentes, investigación, algunos alumnos ya están preguntando cómo serán. - Asesoría para convalidar alumnos que entraron ahora en agosto 2017 y quieren migrar al plan diamante. (76:307) - D 61:
80:1 la capacitación a los docentes, especialmente a los que NO tenemos formación docente (47:130) - D 80:
85:1 Creo que al menos en nuestra Escuela de Medicina en las asignaturas Medicina Interna (y seguro que en otras que implican la clínica y la cirugía), se necesita hallar la fórmula de que con la proporción estudiantes/profesor de 60-70-80+.../ 1; se pueda lograr un intercambio fluido, de calidad, con manejo de las necesidades individuales de cada estudiante y al mismo tiempo un tiempo tan restringido para las necesidades de cubrir todo el programa de manera que el profesor pueda estar seguro de que se están logrando los resultados deseados por nosotros. (47:604) - D 85:
86:1 Explicación más detallada sobre la implementación del plan diamante (47:114) - D 86:
96:5 Capacitación concreta para los docentes en cuanto a los principios del plan y su finalidad específica (47:147) - D 96:
100:1 MAs capacitación docente (47:70) - D 100:

○ Pedagogía y didáctica (NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
10 Citas:

4:3 Capacitacion constante por gente foranea pero del area mia. (276:334) - D 4:
6:1 Más mesas de trabajo colaborativas interdisciplinarias (47:100) - D 6:
22:3 Desarrollo de bases psicopedagógicas para orientar al alumno (277:336) - D 22:
26:2 Material sobre Integración de la Fe en la enseñanza (280:330) - D 26:
43:1 Cursos de desarrollo docente enfocado al área disciplinar (47:103) - D 43:
58:3 Curso de actualización respecto al área con sus respectivos materiales didácticos para poder aplicarlos en las clases. (271:388) - D 58:
61:3 Necesidad de aplicaciones de metodología para el diseño. (473:528) - D 61:
64:3 Sesiones instructivas y de retroalimentación en las que los colegas puedan aportar ideas, formular planteamientos y colaborar en el crecimiento como profesional del trabajo docente. (859:1039) - D 64:
75:3 Cómo ayudar a los estudiantes en su desarrollo psicológico/emocional (Gran parte de los estudiantes vienen con problemas de familias disfuncionales y baja autoestima) (275:440) - D 75:
100:3 actualización docente mas básica (161:192) - D 100:

○ Profesión de base (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
3 Citas:
2:9 Taller intensivo de creatividad o procesos creativos (364:416) - D 2:
19:2 Actualización docente en su área de desarrollo profesional. (263:322) - D 19:
50:4 ÁREAS DISCIPLINARES (201:219) - D 50:

○ Profesión de base (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
3 Citas:
10:6 contenido disciplinar especializado, es decir invitar expertos en cada área (306:382) - D 10:
58:6 Curso de actualización con respecto al área (544:586) - D 58:
87:2 Actualización de nuestras carreras principales mas la docente (193:253) - D 87:

○ Profesión de base (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
2 Citas:
10:5 profesional (97:107) - D 10:
26:1 Cursos de actualización en la disciplina profesional (47:99) - D 26:

○ Profesión de base (NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
1 Citas:
2:8 actualización en otros campos o paises quien cordina eso....? (683:743) - D 2:

○ Sugerencias para PDD S2
8 Citas:
15:1 Horarios personalizados para capacitación (47:88) - D 15:
46:1 Todas las capaciaciones que se estan brindando deberian ser en enero o verano, para poder atender a todas ellas, ya que muchas veces se dificulta ir a temas interesantes por el tiempo y responsabilidades. (47:250) - D 46:
55:1 Creo que sería bueno que venga personas expertas también en la docencia, investigación de Universidades con Prestigio para dar cursos, talleres o diplomados (47:204) - D 55:
74:1 Estrategias de supervisión de calidad docente (47:91) - D 74:

79:3 Que las reuniones de personal ya planificadas (o las docentes) incluyan una sección donde todos aprendamos algo nuevo, útil, para el desempeño general de los empleados (casos exitosos, herramientas útiles, lectura de artículo, desarrollo de habilidades, etc.) Lecturas interesantes mensuales (como las que llegan del TEC, vía email, del Observatorio de Innovación Educativa), tal vez a reportar o comentar en algún foro abierto. Momentos de confraternización entre docentes que faciliten el compañerismo, la reflexión y creación de vínculos de cooperación. (199:756) - D 79:
95:3 Me gustaría tener la opción de hacer videoconferencias (webinars), o asistencia dirigida por facetime o algo así, para poder seguirnos capacitando o acompañando desde casa, en horas tal vez fuera de lo normal, pero que para algunos es la única opción. (322:572) - D 95:
100:4 Separar en 2 grupos , los que necesitamos actualización docente mas básica (que no estudiamos para docencia) y los que si requieren de otro novel de actualización , por que hay cosas que aveces no comprendo del todo (119:335) - D 100:
•
103:2 Me gustaría presenciar cómo aplican todos estos puntos aquellos colegas ejemplares en su trabajo diario (los que apliquen) (459:580) - D 103:

○ Sugerencias PDD C1
5 Citas:
10:2 Cursos de capacitación continua. (148:179) - D 10:
64:2 Es necesario que el Plan diamante sea aplicado a conciencia y con flexibilidad. El alumnado necesita tener la seguridad de que el personal docente estará enfocado en su continua superación y actualización profesional. (411:629) - D 64:
75:2 Acompañamiento de personal apropiado para la aplicación del Plan Diamante (153:226) - D 75:
94:2 Creo que una feria sobre las investigaciones que se están realizando en las otras facultades distintas a la mía me ayudaría a integrarme o ver la manera de aportar y crear un proyecto multidisciplinario. Pero actualmente desconozco los otros proyectos y me es complicado definir un tiempo para andar buscando en las facultades en dónde integrarme y apoyar desde mi área profesional. (354:735) - D 94:
97:7 La capacitación en estrategias de enseñanza y de evaluación a los compañeros (incluyendome) pero que no queden en eso sino que sean supervizadas en el transcurso del tiempo (543:714) - D 97:

○ Sugerencias PDD C2
6 Citas:
28:4 Programa continuo de actualización docente (por niveles y con incentivos) (648:721) - D 28:
43:2 Que sea un tema específico y abordarlo a profundidad (143:194) - D 43:
56:4 Capacitación docente más seguido y no solo presencial sino también de manera virtual. Con esto quiero decir que muchas veces no podemos asistir a las capacitaciones que se hacen para los docentes, pero en este mundo lleno de tecnología se podrían grabar y subir al CREA para poder tener acceso a ellas. (464:765) - D 56:
57:3 Talleres que tengan continuidad, no solo un día u horas, sino que se vea que en realidad comprendimos los talleres y que pudimos tener la habilidad de realizarlos (283:446) - D 57:
74:2 Estrategias de supervisión de calidad académica desde la elaboración de los programas, la preparación de las clases y la implementación de cada clase. (131:280) - D 74:
97:8 ayuda de expertos que orienten y supervisen los que hacemos. (965:1024) - D 97:

○ Sugerencias PDD S1
2 Citas:

69:1 un sistema de supervisión más cercana al maestro (47:94) - D 69:
75:1 Capacitación constante para consolidar las competencias requeridas. (47:113) - D 75:

○ Tecnología (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
3 Citas:
58:5 Saber usar el material didáctico que se debe adquirir para aplicarlo al plan diamante (137:221) - D 58:
60:10 Manejo de las TIC (349:366) - D 60:
88:2 Departamento que ayude a los docentes a crear sus videos y materiales para aula invertida Software licencia para elaborar video clases (P. Ej. Camtasia) (255:408) - D 88:

○ Tecnología (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
4 Citas:
13:13 Capacitación del uso del e42, ya que tiene muchas ventajas el usarlo y podríamos sacarle provecho para el estudio independiente. Capacitarnos en lo más sencillo desde cómo desarrollar una clase con herramientas sencillas (1944:2163) - D 13:
40:4 Desarrollo de habilidades informacionales (495:535) - D 40:
49:4 En nuestra área, también el uso de la tecnología, específicamente e42. Una situación que se está atendiendo es tener un acceso eficiente de internet en nuestro espacio. (912:1079) - D 49:
73:4 Uso educativo de las TIC (596:619) - D 73:

○ Tecnología (NECESIDADES PROPIAS, POSTEST)
5 Citas:
16:3 materiales digitales. (99:119) - D 16:
28:3 Talleres para utilizar mejor la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje (527:608) - D 28:
49:3 Necesito conocer mejor cómo usar la e42, pero creo que eso lo debo buscar de manera individual y lo haré. (768:872) - D 49:
99:5 Los temas de las TICS (527:548) - D 99:
105:3 Instrucción en el manejo de tecnologías educativas destinadas a la educación superior (236:322) - D 105:

○ Tecnología (NECESIDADES PROPIAS, PRETEST)
7 Citas:
13:6 Uso de la tecnología (98:118) - D 13:
26:5 nuevas tecnologías (196:213) - D 26:
60:1 Manejo de las TIC (47:63) - D 60:
64:4 Capacitación en las TIC, para el uso de diversos gadgets y tecnologías para la educación y creación. (47:146) - D 64:
67:1 estrategias didacticas digitales Aplicacion electronica para el aprendizaje (47:121) - D 67:
71:1 IMPLEMENTACION DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACION (47:93) - D 71:
88:4 Herramientas tecnológicas para elaboración de video tutoriales y cursos MOOC (138:215) - D 88:

○ Trabajo colaborativo (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, PRETEST)
9 Citas:
13:12 trabajo colaborativo multidisciplinario (1030:1068) - D 13:
17:2 Prácticas en colegiado para los proyectos integradores (120:173) - D 17:

22:5 Métodos de trabajo colaborativo (148:179) - D 22:
40:2 Integración de actividades cooperativas multi disciplinarias para una mejor experiencia educativa (252:348) - D 40:
44:2 Propiciar que las materias interrelacionadas, tengan oportunidad de planificar juntos las actividades. (196:298) - D 44:
54:5 Trabajo en equipo multidiciplinario (93:127) - D 54:
60:11 Sugerencias para trabajos multidisciplinarios. (367:412) - D 60:
68:8 Estrategias para trabaja en forma colaborativa con las demas carreras estrategias para trabajar en equipos multidisciplinarios (177:303) - D 68:
90:5 Proyectos multidisciplinarios (194:223) - D 90:

○ Trabajo colaborativo (NECESIDADES DE LOS COMPAÑEROS, POSTEST)
2 Citas:
44:4 Rutas de acción en conjunto. Megaproyectos, metas u objetivos marcados por UM. Donde se pueda anclar proyectos colaborativos, con delimitaciones claras del campo de acción. Tanto para proyectos, investigaciones y hasta obra misionera. (503:737) - D 44:
63:2 Desarrollo de trabajos multidisciplinarios (149:191) - D 63:

REFERENCIAS

Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1), 99–107. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008

Álvarez Rojo, V., Romero, S., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Clares, J., Asensio Muñoz, I., … Salmerón Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, *17*(1), 1–22.

Ary, D., Cheser Jacobs, L., Sorensen, C. y Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education* (8ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, *38*, 277–304. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008

Benedito Antolí, V., Imbernón Muñoz, F. y Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. profesor*ado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, *5*(2), 1–24.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Barcelona: Narcea.

Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, *3*, 55–72. Recuperado de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161/983

Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona: Octaedro.

Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, *2*(2), 87–97.

Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, *51*(1), 53. https://doi.org/10.5565/rev/educar.655

Cobo Romaní, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad Internacional de Andalucía y Universitat de Barcelona.

Conferencia General de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. (s. f.). *Filosofía de la educación adventista.* Recuperado de http://circle.adventist.org/download/PhilStat03_Sp.pdf

Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, *1*, 186–199.

Davies, V. y Maguire, S. (2013). Institutional factors in re-designing an accredited continuing professional development course in Northern Ireland. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* pp. 105-128. New York: Routledge.

De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, *331*, 143–169.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Departamento de Educación de la División Sudamericana. (2004). *Pedagogía adventista*. Buenos Aires: ACES.

Díaz Barriga Arceo, F. y Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional: Formación de profesores*, *53*(1), 36–56. doi:10.4151/0718 9729

Domínguez Garrido, C., Leví Orta, G., Medina Rivilla, A. y Ramos Méndez, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *12*(1), 239–267. https://doi.org/10.4995/ redu.2014.6431

Espinosa Martín, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *12*(4), 161–177. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619

Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, *15*(1), 149–165. https://doi.org/10.5565/ rev/educar.640

European Commission. (2013, junio 18). *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm

Ferreres Pavia, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. profesor*ado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, *5*(2), 1–26.

Fraser, K., Gosling, D. y Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, *122*, 49–58. https://doi.org/10 .1002/tl.397

Gallent Torres, M. C. (2015). *Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats publiques españoles sota el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Què avalua, en realitat, l'estudiantat?* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Ganser, T. (1999, abril). *Reconsidering the relevance of Veenman's (1984) meta-analysys of the perceived problems of beginning.* Conferencia presentada en The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.

Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, *1*(1). Recuperado de http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011

Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, *5*(1), 87–100. doi:10.1177/1469787404040463

Goh, P. S., Yusuf, Q. y Wong, K. T. (2017). Lived experience: Perceptions of competency of novice teachers. *International Journal of Instruction*, *10*(1), 20–36.

González López, I. y López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(2), 403–423.

Guía para portafolio de desarrollo docente UM. (s. f.). *Secciones del portafolio docente.* Recuperado de http://crea.um.edu.mx/servicios/portafoliodesarrollodocenteum/

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.

Hancock, G. R. y Mueller, R. O. (2004). *Introduction to structural equation modeling. A short course for statistics and research professionals*. College Park, Maryland: University of Maryland: Departament of Measurement, Statistics, and Evaluation.

Hepp, K. P., Prats Fernández, M. Á. y Holgado García, J. (2015). Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *12*(2), 30-43. doi:10.7238/rusc.v12i2.2458

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Hodgson, C. S. y Wilkerson, L. (2014). Faculty development for teaching improvement. En Y. Steinert (Ed.), *Faculty development in the health professions* (pp. 29–52). Dordrecht, Holanda: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_2

Hojeij, Z. (2012). *A project focused on faculty development in Lebanese private higher education* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 1237254787)

Hoon, H. y Swee, A. (2013). Mentorship in teacher-training: A preliminary review of a professional development programme for tertiary teachers in Singapore. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 71-85). New York: Routledge.

Jato Seijas, E. J., Muñoz Cadavid, M. A. y García Antelo, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde los programas de formación docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *12*(4), 203–229. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5621

Karm, M., Remmik, M. y Haamer, A. (2013). Combining international experience with the local context: Designing and improving instructional development in a post-soviet setting. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 86-104). New York: Routledge.

Kidd, L., Brown, N.y Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(3), 153–173. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10

Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Knapper, C. (2013). The impact of training on teacher effectiveness: Canadian practices and policies. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 53-70). New York: Routledge.

Marcelo García, C. (1994). La dimensió personal del canvi: aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. *Temps d'Educació*, *11*, 11–40.

Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En C. Marcelo García (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161–194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. profesor*ado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, *15*(3), 195–211.

Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 299–318. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109

McQuiggan, C. A. (2012). Faculty development for online teaching as a catalyst for change. *Online Learning*, *16*(2). https://doi.org/10.24059/olj.v16i2.258

Melnick, S. A. y Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, *31*(3), 40–56.

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, *17*(2), 83–104. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Murphy, J. (2013). Teacher development programmes: National policies enabling local impact in Ireland. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 151-169). New York: Routledge.

Navarro Soria, I. y González Gómez, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *8*(1), 187–200. https://doi.org/10.4995/redu.2010.6225

Norton, L., Norton, B. y Shannon, L. (2013). The impact of UK university teaching programmes on lecturers' assessment practice: A case for pedagogical action research. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 191-212). New York: Routledge.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2012). *What can be done to support new teachers*. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/What%20Can%20Be%20Done%20to%20Support%20New %20Teachers.pdf

Pérez López, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: Pearson Educación.

Pleschová, G. y Simon, E. (2013). What we know and fail to know about the impact of teacher development. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 1-18). New York: Routledge.

Postareff, L., Lindblom Ylänne, S. y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 557–571. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013

Quinlan, K. y Berndtson, E. (2013). The emerging European higher education area: Implications for instructional development. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 129-150). New York: Routledge.

Romero Sánchez, M. C., Gleason Rodríguez, M., Rubio Barrios, J. y Arriola Miranda, M. A. (2016). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad privada mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *10*(1), 1–15. https://doi.org/10.19083/ridu.10.455

Roxå, T. y Mårtensson, K. (2013). How effects from teacher-training of academic teachers propagate into the meso level and beyond. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 213-233). New York: Routledge.

Roxå, T. y Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them? *International Journal for Academic Development*, *22*(2), 95–105. https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883

Scarbecz, M., Russell, C. K., Shreve, R. G., Robinson, M. M. y Scheid, C. R. (2011). Faculty development to improve teaching at a Health Sciences Center: A needs assessment. *Journal of Dental Education*, *75*(2), 145-159.

Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio* (3ª ed.). Bolton, MA: Anker.

Simon, E. y Pleschová, G. (2013). Creating successful teacher development programmes. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 274-298). New York: Routledge.

Sorinola, O. O., Thistlethwaite, J., Davies, D. y Peile, E. (2015). Faculty development for educators: A realist evaluation. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, *20*(2), 385–401. https://doi.org/10.1007/s10459-014-9534-4

Stes, A., Clement, M. y Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, *12*(2), 99–109. https://doi.org/10.1080/13601440701604898

Stes, A., Coertjens, L. y Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education (00181560)*, *60*(2), 187–204. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x

Stes, A. y Van Petegem, P. (2011). Instructional development for early career academics: An overview of impact. *Educational Research*, *53*(4), 459–474. https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625156

Stes, A. y Van Petegem, P. (2013). Instructional development for university teachers: Causes of impact and practical implications. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 234-256). New York: Routledge.

Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 261–273. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571

Torra, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., … Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 21–56. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096

Torra, I., Màrquez, M., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., … Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 285–309. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5601

Trigwell, K. (2013). Evaluating the impact of university teaching development programmes: Methodologies that ask why there is an impact. En E. Simon y G. Pleschová (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends* (pp. 257-273). New York: Routledge.

Universidad de Montemorelos. (2017). *Plan institucional de desarrollo 2016-2021. Compromiso educativo.* Montemorelos: Autor.

Universidad de Montemorelos. (2017, 27 de noviembre). *Acuerdo del Consejo Universitario Nº 17-18/1016*. Documento no publicado.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143–178. doi:10.3102/00346543054002143

Vélez Flores, M. A. (2015). *Impacto de las tecnologías de la información en la docencia en educación superior* (Tesis doctoral). Universidad de León, León, España.

Yáñiz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *1*, 1–14. https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281

Yarros, B. M. (2015). El conocimiento didáctico y buenas prácticas de docentes universitarios en la formación de médicos. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vols. 1–2, pp. 857–865). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de http://aidipe2015.aidipe.org

Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A. y Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario: el difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, *72*(257), 39–54.